

OULUN SEUDUN
AMMATTIKORKEAKOULU



Jyrki Keisala

KUN KOSKETAT MINUA, KOSKETAT TUNTEITANI **Kosketuksen käyttö paritanssin opetuksessa**

KUN KOSKETAT MINUA, KOSKETAT TUNTEITANI
Kosketuksen käyttö paritanssin opetuksessa

Jyrki Keisala
Opinnäytetyö
Kevät 2013
Tanssinopettajan koulutusohjelma
Oulun seudun ammattikorkeakoulu

TIIVISTELMÄ

Oulun seudun ammattikorkeakoulu
Tanssinopettajan koulutusohjelma, seuratanssin suuntautumisvaihtoehto

Tekijä: Jyrki Keisala

Opinnäytetyön nimi: Kun kosketat minua, kosketat tunteitani. Kosketuksen käyttö paritanssin opetuksessa

Työn ohjaaja: Anssi Kirkonpelto

Työn valmistumislukukausi ja -vuosi: Kevät 2013

Sivumäärä: 59 + 1 liitesivua

Koskettamalla opettaminen on taktiilista tanssin opettamista, jossa oppilaita ohjataan suoraan kehollisen palautteen kautta käyttäen lähinnä kosketus- ja paineaisteja. Tässä opinnäytetyössä tutkittiin kosketuksen käyttöä paritanssin opetuksessa. Keskeisenä tutkimuskysymyksenä oli se, miten, milloin, kenelle ja missä paritanssin lajeissa tanssinopettaja voisi käyttää koskettamista opetuksessaan.

Opinnäytetyön tietoperusta nojaa ihmiskehon sensomotorisen toiminnan tarkasteluun ja tämän toiminnan kehon liikkeitä koskevia mentaalimalleja muokkaavaan vaikutukseen. Työssä määriteltiin erityinen somaattis-taktiilinen opetusstrategia, jonka käytännön toteutusta tutkittiin ja kehiteltiin toimintatutkimuksessa. Menetelmän käytön pohdinnassa nojaututtiin ensisijaisesti ihmiskehon fenomenologiseen tarkasteluun. Erityistä huomiota kiinnitettiin oppilaiden iän, kulttuuritaustan ja sukupuolen sekä ryhmän turvallisuustason huomioonottamiseen. Lisäksi työssä tarkasteltiin erilaisten ryhmäkäytäntöjen sekä tanssinopettajan oman roolin ja taitotason merkitystä tämän opetusstrategian onnistumisissa. Menetelmän käytännön toteutusta koskevissa kysymyksissä tukeuduttiin somaattisen Feldenkrais-liiketerapian käsitteellisiin määritelmiin ja erityisesti käsiteltiin kosketuksen voimakkuutta, tyyliä sekä ajoituskysymyksiä.

Käytännön osuutena opinnäytetyössä toteutettiin vuosina 2011–13 toimintatutkimus, jossa ohjattiin useita eri ikäisiä ja eri tasoisia paritanssikursseja ja käytettiin koskettamista opetuksen apuvälineenä. Erityisesti latinalaisissa tansseissa taktiilinen lähestymistapa opetukseen osoittautui hyvin tehokkaaksi ja oppilaiden omat tuntemukset siitä olivat pääosin positiivisia. Varsinkin lantion, selän ja kylkien toimintaan keskittyvät opetustilanteet saattoivat tuottaa nopeasti hyvinkin dramaattisia tuloksia. Vakiotansseissa mahdollisuuksia koskettamalla opettamiseen oli tanssien liikkuvuudesta johtuen vähemmän, ja taktiilinen opettaminen vakiotansseissa vaatiikin vielä lisäkehittelyä.

Johtopäätöksenä on, että koskettamalla opettamisella on paritanssissa monia etuja, mutta menetelmän tehokkuuden tarkempi arviointi vaatisi kvantitatiivisia lisätutkimuksia.

Asiasanat:

Paritanssi, kosketus, somatiikka, fenomenologia, taktiilinen.

ABSTRACT

Oulu University of Applied Sciences
Dance Teacher, Social Dances

Author: Jyrki Keisala

Title of Thesis: When you touch me, you touch my feelings. The use of touching in teaching social dances

Supervisor: Anssi Kirkonpelto

Term and year when the thesis was submitted: Spring 2013

Number of pages: 59 + 1 (appendix)

In this thesis the use of touching in teaching social dances was studied. The key research problem in the thesis was: how, when and who could benefit from tactile teaching methods and in which dances the method could be especially useful?

The knowledge basis of the thesis includes a generic description of the human sensomotoric feedback system and its tendency to modify the mental models which are associated with the movement of each individual. A particular somato-tactile teaching strategy was devised, and its efficiency was assessed in a 3-year practical study.

The use of touching as a teaching method needs a lot of special considerations. This thesis uses a phenomenological view into the matter. Special attention was paid to the possible effect of the age, gender and cultural background of the dance students. The inner dynamics of the group, as well as the teacher's own role and skill level were also considered.

Because the method is new, some practical issues of the method were addressed. These include the amount of energy exchange and the style and timing of touching.

The practical study revealed that a diverse use of the different teaching strategies resulted in most dramatic effects in the students. Latin dances seemed to fit better to this method than Standard dances, the reason being that they tend to use less space and hence offer more opportunities for the dance teacher to "tune into" the movement of the students, while using touching in guiding the movement. Specific areas of the body where the best results were achieved included the pelvis, sides and back of the students.

To further benefit of this teaching method, more time and effort should be invested to analyse the closed kinetic chains involved in the movement of the body more thoroughly. To really assess the efficiency of the method, some biometric quantitative analysis would be needed.

Keywords:

Tactile, social dances, somatics, phenomenology, touching.

SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	6
2	TUTKIMUSTEHTÄVÄN KUVAUS JA TEORIAPOHJA.....	9
2.1	Johdatusta opetusmenetelmään.....	9
2.1.1	Kehon sensomotorisen järjestelmän peruspiirteitä.....	9
2.1.2	Tasapainon säätteleminen.....	10
2.1.3	Tunnettuja somaattisia menetelmiä.....	12
2.1.4	Somaattisia strategioita tanssinopetukseen.....	15
2.1.5	Opetusmenetelmän tarkempi määrittely.....	19
2.2	Menetelmän käytön pohdintaa.....	20
2.2.1	Koskettamisen dilemma ja kehon fenomenologia.....	20
2.2.2	Oppilaiden iän, kulttuuritaustan ja sukupuolen huomioiminen.....	23
2.2.3	Ryhmän turvallisuustason huomioiminen.....	27
2.2.4	Yhdessä sovitut käytännöt.....	28
2.2.5	Tanssinopettajan rooli.....	29
2.2.6	Tanssinopettajan oma taitotaso.....	32
2.3	Käytännön kysymyksiä ja opetusstrategioita.....	34
2.3.1	Kosketuksen voimakkuus.....	35
2.3.2	Kosketustyyli.....	36
2.3.3	Ajoituskysymykset.....	38
2.4	Koskettamalla opettamisen erityisvaikutukset paritanssissa.....	39
3	KÄYTÄNNÖN TAPAUSTUTKIMUS.....	41
3.1	Tutkimusmenetelmän valinta ja tutkimusstrategia.....	41
3.2	Tutkimuksen kohderyhmät.....	42
3.3	Havainnot tanssilajeittain.....	44
3.3.1	Rumba.....	44
3.3.2	Merengue.....	46
3.3.3	Cha cha.....	47
3.3.4	Jive.....	48
3.3.5	Valssi.....	49
3.4	Kosketuksen käyttämiseen liittyviä yleishavaintoja.....	50
4	POHDINTA.....	53
	LÄHTEET.....	56
	LIITTEET.....	60

1 JOHDANTO

Olen aina pitänyt itseäni analyyttisenä, asioita tarkkaan pohtivana ihmisenä, joka ei helposti heit-
täydy mukaan tilanteisiin, vaan haluaa harkita asioita monelta kantilta ennen toimintaa. Koin, että
entinen työni keskijohdossa tietoliikennealalla vaati tällaista harkitsevaa, huolellista syy-yhteyk-
sien pohtimista, joten siitä tuli minulle ensin myös luonnollinen lähestymistapa juuri löytämäni
tanssiharrastukseen. Niinpä vietinkin ensimmäiset harrastusvuoteni tanssituntien jälkeen tietoko-
neen ääressä pohtien tanssiin ja erityisesti omaan keholliseen oppimiseeni liittyviä asioita ja il-
miöitä tanssiblogissani.

Tehdessäni opetus- ja työharjoitteluani vuosina 2010–2012 Teuvo Pakkalan koululla sekä Oulun
Korkeakoululiikunnalle useiden eri-ikäisten ja eritasoisten ryhmien parissa löysin itsestäni yllät-
täen analyyttisyyden vastapainoksi intuition, tilanteisiin heittäytymisen ja hetkessä elämisen.
Huomasin suunnittelevani kyllä tanssituntini etukäteen huolellisesti mutta käyttäväni itse opetusti-
lanteissa todella paljon intuitiivista ajattelua, johon liittyi yhä useammin myös luonteva koskettami-
sen käyttö opetuksessa. Huomasin havaitsevani melko herkästi oppilaiden kehoissa virheellisiä,
epätaloudellisia liikeratoja ja aloitin ensimmäiset kokeiluni näiden korjaamiseksi kosketustani
käyttäen.

Kun lukuvuonna 2011–2012 pääälajin opettajamme Anssi Kirkonpelto keskittyi opettamaan meille
kilpatanssia somaattisesta lähtökohdasta, innostuin somatiikasta käsitteenä ja aloin omassa ope-
tuksessani yhä enemmän yhdistää somaattisia eli keholähtöisiä menetelmiä koskettamalla opet-
tamiseen. Kun näkyviä ja osin hätkähdyttäviäkin tuloksia alkoi tulla, koin, että tämä tanssin kirjal-
lisuudessa ennen käsittelemätön aihe on riittävän mielenkiintoinen ja arvokas ansaitakseen tä-
män opinnäytetyön.

Keskeisenä tutkimuskysymyksenä työssäni on se, miten, milloin, kenelle ja missä paritanssin la-
jeissa tanssinopettaja voisi käyttää koskettamista opetuksessaan. Lisäksi olen pohtinut, mitä etu-
ja ja haasteita ko. menetelmällä on ja miten koskettamisen ja somatiikan yhdistäminen voisi mah-
dollisesti uudistaa paritanssin opetusta.

Työni jakaantuu kahteen osaan. Teoriaosassa käydään läpi tähän opetusmenetelmään liittyvää
teoreettista pohjaa, ja koska aihe on uusi ja kirjallisuudessa ennen käsittelemätön, olen kokenut

aiheelliseksi käsitellä sitä laajasti, etsien ja yhdistellen kirjallisuuslähteitä aihetta sivuavista osa-alueista. Ensin esittelen somatiikkaan liittyviä peruskäsitteitä lähtien kehon sensomotorisen järjestelmän kuvauksesta, minkä jälkeen esittelen lyhyesti kahdeksan tanssijoiden keskuudessa suosituimmaksi noussutta somaattista menetelmää. Mentaalimallien teorian kautta somatiikka yleiskäsitteenä voidaan liittää erityisesti paritanssin opettamiseen muodostamalla liikeinformaation käsittelymalli, jota työssäni kutsun somaattis-taktiliseksi.

Koskettamalla tanssioppilasta emme kosketa elotonta objektia, vaan elävää ja tuntevaa kehoa, jolla on oma älynsä ja muistinsa. Tämän vuoksi pohdin yleisemmällä tasolla niitä kehollisuuteen liittyviä seikkoja, joita jokaisen koskettamista työssään käyttävän ammatinharjoittajan soisi pohtivan. Erityinen painopiste tässä pohdinnassa on kehon fenomenologiassa eli eletyn ja koetun kehon virittämässä todellisuudessa. Pohdin myös muun muassa oppilaiden ikäjakauman merkitystä opettajana toimimiselleni käyttäen apunani Erik H. Eriksonin teoriaa ihmisen psykososiaalisesta kehityksestä. Koska tanssinopettajan rooli on ryhmän toiminnalle ja turvallisuustasolle elintärkeä, koen tärkeäksi avata omat ihmis- ja oppimiskäsitykseni ja liittää ne rooliini paitsi tanssinopettajana, myös tanssikasvattajana. Tässä yhteydessä esittelen paritanssin opiskelemiseen liittyvän oman tietoisien piilo-opetussuunnitelmani.

Somatiikan ja koskettamisen yhdistäminen tanssinopetuksessa on opetusmenetelmänä melko vähän tunnettu, joten on tärkeää selvittää, mistä käytännössä oikein on kyse. Tätä selkiytän käsittelemällä menetelmän käytäntöön liittyviä asioita: koskettamisen voimakkuutta sekä eri tyylihin ja ajoituksiin liittyviä mahdollisuuksia ja kysymyksiä. Tässä käsittelyssä tukeudun Feldenkrais-menetelmään, jossa varsinkin kehon manipulatiivisen koskettamisen tyylihin ja mahdollisuuksiin on keskitytty laajasti ja yksityiskohtaisesti. Kinesteettinen empatia on tanssinopettajalle tärkeä työkalu, joten pohdin myös oppilaan liikkeeseen mukautumista taktilisen opettamisen luontevana toteuttamismenetelmänä. Teoriaosuuden päätän pohtimalla koskettamisen mahdollisia vaikutuksiin erityisesti paritanssissa.

Työni on vahvasti teoriapainotteinen ja luonteeltaan lähinnä kirjallisuustutkielma, mutta koen silti tärkeäksi avata ja jakaa omia kokemuksiani tämän uuden opetusmenetelmän parissa. Koska tunnen kulkeneeni tätä opetusmenetelmää tutkiessani ja omiin käytännön tarkoituksiini sopivaksi muokatessani koko ajan ikään kuin heikoilla jäillä tunnustellen tietäni eteenpäin, valitsin tutkimusmenetelmäkseni toimintatutkimuksen. Vahvan interaktiivisena ja intuitiota tukevana "tässä ja nyt" tapahtuvaan toimintaan keskittyvänä sekä alati muokkautuvia opetusmenetelmiä tuottavana me-

netelmänä toimintatutkimus sopikin työhöni erinomaisesti. Käytännön osuuden päädyin kuvaamaan lähinnä havaintoina eri paritanssilajeissa kokeilemistani ja tehokkaiksi osoittautuneista taktiilisen opettamisen menetelmistä, ja näissä kuvauksissa olen päätenyt niputtamaan usean eri opilaan samansuuntaisia kokemuksia yhteen tanssilajeittain.

Lopuksi esitän pohdintaa valitsemastani aiheesta ja matkastani tähän uuteen, kehoa ja "sisäisiä silmiä" avaavaan opetusmenetelmään. Esitän myös joitain ajatuksia taktiilisen paritanssin opetuksen mahdollisesta jatkokehittämisestä.

2 TUTKIMUSTEHTÄVÄN KUVAUS JA TEORIAPOHJA

2.1 Johdatusta opetusmenetelmään

2.1.1 Kehon sensomotorisen järjestelmän peruspiirteitä

Kaikki tieto, jonka saamme sekä ympäristöstämme että omasta kehostamme, välittyy meille aisti-järjestelmiemme kautta, joista maku-, haju-, näkö- ja kuuloaistit ovat meille tutuimpia (Laakso & Parviainen 2009, 11). Tanssin kannalta tärkeämpää on kuitenkin aistia kosketusta, liikettä, painovoimaa, kehon asentoja ja kehonosien keskinäisiä suhteita.

Taktiillinen eli tuntoaistimus syntyy ihossa sijaitsevien hermosolujen välityksellä. Nämä hermosolut aistivat kevyen kosketuksen, kivun, lämmön ja paineen. (Sandström & Ahonen 2011, 38–42.) Sisäkorvassa sijaitseva tasapainoaistijärjestelmä aistii liikettä ja pään asennossa tapahtuvia muutoksia. Tätä kutsutaan *vestibulaarijärjestelmäksi*. (Sandström & Ahonen 2011, 28–29.) Lihasten, nivelten ja jänteiden rakenteissa olevat aistisolut puolestaan välittävät tietoa kehon eri asennoista ja liikkeistä, ja tällaista järjestelmää kutsutaan *proprioseptiiviseksi* aistijärjestelmäksi (Sandström & Ahonen 2011, 34–38). Yhdessä nämä järjestelmät antavat meille tietoa siitä, miten keho liikkuu ja kuinka on mahdollista toimia meitä ympäröivässä tilassa.

Ihmiskehon liikkeessä aivojen vastaanottama sensorinen tietoa aktivoi motorista toimintaa, jolla tarkoitetaan poikkijuovaisen lihaksiston välittämiä liikkeitä. Ei olla täysin yksimielisiä siitä, missä osassa aivoja päätös liikkeestä saa alkunsa, mutta yksittäisen lihaksen tahdonalainen supistus edellyttää aina ylemmän motoneuronin aktivaatiota. Käytännössä yksinkertaisinkaan liike ei rajoitu pelkästään yhden agonistilihaksen supistumiseen, vaan koostuu sarjasta samanaikaisia ja peräkkäisiä eri lihasten supistumisia sekä vastaavien antagonistilihasten relaksaatiota. (Soinila, Kaste & Somer 2006, 54–55.)

Liikkeen aikana tarvitaan luonnollisesti lihasten motorista toimintaa eli joko supistumista (lyhennystä) tai relaksoitumista (pidentymistä). Liikkeen hallinta vaatii lisäksi jatkuvaa sensorista palautetta, joka antaa aivoille tietoa esimerkiksi ojennettavan polvinivelen tämänhetkisestä kulmasta. Toiminnasta ja sen synnyttämästä palautteesta syntyy monimutkainen takaisinkytkentä aistimisen ja liikkeen välille. Tätä koko ihmiskehon liikettä säätelevää mekanismia voidaan kutsua *sensomotoriseksi järjestelmäksi*.

Oppiminen määritellään suhteellisen pysyväksi käyttäytymisen muutokseksi, joka on tuloksena joko harjoituksesta tai aikaisemmasta kokemuksesta. *Motorinen oppiminen* tarkoittaa muutosta liikesuorituksessa. Toisin sanoen motorisessa oppimisessa opitaan taitoja, joissa keskeisenä tekijänä on liike. (Nuutinen 1988, 8.) Liikekokonaisuuksia vastaava kehon säätelytieto voi varastoitua *liikekaavoina* aivojen premotoriselle kuorelle, josta kaavat ovat aktivoitavissa kokonaisuuksina (Soinila ym. 2006, 55). Motorisessa oppimisessa tämä vastaa motoristen taitojen hierarkkisuuden käsitettä: motoriset taidot voidaan jakaa yksinkertaisempiin alarutiineihin, jotka opitaan ensin autotomisoituneelle tasolle ja joista ylätasoinen taito rakentuu. Koska nämä *motoriset alarutiinit* ovat tallentuneet liikekaavoiksi, ei niiden suorittaminen vaadi tietoista tarkkaavaisuutta (Nuutinen 1988, 9).

Merkille pantavaa on, että niissä tilanteissa, joissa kehon liikkeestä itselleen antama palaute ei ole suoranaisen epämiellyttävää tai kivuliasta, ei keho ilman ulkopuolista ohjausta millään tavoin kykene erittelemään "oikeaa" liikekaavaa "virheellisestä" tai ei-toivotusta. Tällöin tanssioppilas siis saattaa suorittaa koko liikkeen tai osan siitä ei-toivotulla tavalla huomaamatta tätä itse, ja yleensä tämän ei-toivotun toiminnan korjaamisessa on tanssinopettajan rooli ensiarvoisen tärkeä.

2.1.2 Tasapainon säateleminen

Edellisessä kappaleessa todettiin, että milloin kehon liikkeelliset tuntemukset eivät ole suoranaisen epämiellyttäviä, ei sille varsinaisesti ole olemassa "oikeaa" ja "ideaalista" liikettä. Tällöin kaikki liikkeet ovat keholle samanarvoisia, joskin toiset ovat ulkoapäin tarkasteltuna taloudellisempia kuin toiset. Poikkeuksena tästä periaatteesta voidaan pitää kehon mekaaniseen tasapainoon pyrkivää ominaisuutta ja tätä tasapainoa ylläpitävää järjestelmää, jota tanssinopettaja voi halutessaan käyttää apuna opetuksessaan. Sandström ja Ahonen (2011, 51–53) ovat kuvanneet tämän mekanismin kirjassaan *Liikkuva ihminen*, ja tässä esitetään siitä muokaus.

Tasapainon käsitteelle ei ole olemassa mitään yhtä yleisesti hyväksyttyä määritelmää, mutta mekaanisesti tarkasteltuna kehon tasapainon ehdot täytyvät silloin, kun kehoon vaikuttavat pystyasentoa ylläpitävät voimat ja sitä horjuttavat voimat ovat tasapainossa ja kehon massan painopisteen kautta kulkeva luotisuora pysyy kehon ja lattian välisen tukipinnan sisäpuolella. Kun otetaan huomioon tanssijan toimintaympäristö, voidaan tanssijan tasapainotaidot jakaa seuraavasti:

1. kyky säilyttää tasapaino vakaalla alustalla

2. asennon säätely tavoitteellisten liikkeiden aikana
3. asennon säätely silloin, kun ulkoiset voimat (esimerkiksi kontakti tanssipariin) horjuttavat asentoa.

Kun otetaan huomioon paritanssin luonne (akrobaattiset liikkeet pois suljettuna), redusoituu tasapainon käsite paritanssissa kehon vertikaalisuuden ylläpitoon, ja tällöin asennon hallitsemisen mekanismien tärkeimpänä tehtävänä on pitää koko keho pysty- eli vertikaaliasennossa.

Vertikaalisuuden eli kehon pystyasennon havaitseminen tapahtuu eri aistijärjestelmien avulla. Subjektiiivista visuaalista, lähinnä pään asentoon keskittyvää, havaintoa vertikaalisuudesta välittää näköaisti yhdessä tasapainoelimen kanssa. Sisäelinten painovoimareseptorit, ihon kosketus- ja painereseptorit sekä proprioceptorit (elimistön tai sen osan asennosta tai liiketilasta tietoa välittävät reseptorit) taas välittävät yhdessä subjektiiivista koko kehon asentoon liittyvää havaintoa pystyasennosta. Taktiilista (tuntoaistiin perustuvaa) havaintoa vertikaalisuudesta välittävät yksin seistessä jalkapohjien ihon kosketus- ja painereseptorit.

Nämä eri aistijärjestelmien tuottamat ärsykkeet yhdistyvät ensin talamuksen eli näkökukkulan taka-sivuosassa sensoriseksi käsitykseksi tämänhetkisestä kehon vertikaaliasennosta. Vertikaalisuuden havaitsemiseen tarvitaan myös kehon sisäisiä vertailumallistoja eli kehonkaavoja, jotka ovat ikään kuin ennalta tallentuneita, korkeamman tason käsityksiä "oikeasta" vertikaalisuudesta. Sensorinen data ja kehonkaavat yhdistyvät pikkuaivoissa ja insula-alueessa sisäisiksi malleiksi vertikaalisuudesta, ja nämä mallit myös päivittyvät jatkuvasti (Barra, Marquer, Joassin, Reymond, Metge, Chauvineau & Pérennou, 2010).

Useissa suhteellisen uusissa tutkimuksissa (Wikipedian koostartikkeli *Insular cortex* 2012, hakupäivä 20.9.2012) erityisesti aivojen insula-alueen on todettu vastaavan koostuneen kehon fysiologisen statuksen muuntamisesta tunnetiloiksi ja sitä kautta kehon motoriseksi toiminnaksi, joka tähtää kohti kehon homeostaasia, sisäistä tasapainoa (Weiller, Ramsay, Wise, Friston & Frackowiak 1993; Fink, Frackowiak, Pietrzyk & Passingham 1997; Papathanasiou, Papacostas, Charalambous, Eracleous, Thodi & Pantzaris 2006; Mutschler, Schulze-Bonhage, Glauche, Demandt, Speck & Ball 2007; Kikuchi, Naito, Senda, Okada, Shinohara, Fujiwara, Hori, Tona, & Yamazaki 2009). Tasapainon ylläpitämisessä mekanismi ilmeisesti toimii siten, että insula tuottaa "tunnetilan" esimerkiksi horjuvasta tasapainosta ja tämä puolestaan laukaisee kehon motorisen toiminnan, jolla kehon asentoa pyritään korjaamaan takaisin kohti mekaanista tasapainoa. Tämän mo-

torisen toiminnan on todettu olevan hierarkisesti rakentunutta, ja hierarkiatasot ylimmästä eli supraspinaalisesta tasosta alimpaan eli lihastasolle säättävät painopisteen, raajojen, nivelten ja lopulta lihasten tasapainoa.

2.1.3 Tunnettuja somaattisia menetelmiä

Feldenkrais-menetelmän kehittäjän Yochanan Rywerantin teoksessa *The Feldenkrais Method - Teaching by Handling* määrittelee kirjan esipuheen kirjoittaja ja itse somatiikka-termin luoja Thomas Hanna somaattisuuden (somatics) näin: "Somaattinen ajattelutapa näkee kehollisen toiminnan yhtä aikaa sekä kolmannen persoonan kannalta nähtynä objektiivisena, että henkilön itse kannalta koettuna subjektiivisena tapahtumana" (Rywerant 2003, esipuhe, xi). Hannan mielestä siis yhtä tärkeää kuin havainnoida kehollista toimintaa ulkoapäin on havainnoida sitä sisältäpäin eli liikkujan omasta subjektiivisesta kokemuspiiristä käsin.

Sally Fitt yleistää kirjassaan *Dance Kinesiology* kaikki somaattiset menetelmät sellaisiksi, joiden keskeinen tavoite on rohkaista yksilöä helppoon, tarkoituksenmukaiseen ja tehokkaaseen liikkeeseen, joka edistää yksilön terveyttä sekä kehon ja mielen tasapainoa. Hän näkee, että kaikille somaattisille menetelmille yhteistä on kehon oman "viisauden" lähteestä ammentaminen eli oman kehon kuunteleminen. Somaattinen ajattelutapa pyrkii siis hylkäämään perinteisen länsimaisen kehon ja mielen vastakkainasettelun ja sen sijaan integroimaan kehon, mielen, "hengen" ja ympäristön vuorovaikuttavaksi kokonaisuudeksi. Fitt kiteyttää tämän näkemyksen seuraavasti: "Somaattinen ajattelutapa on itsensä tuntemista sisältä ulospäin". (Fitt 1996, 304.)

Fitt listaa kirjassaan (1996, 310–312, 313–318, 331–335, 342–350) kahdeksan tanssijoiden keskuudessa suosituimmaksi noussutta somaattista menetelmää, joista tässä esitellään lyhyesti kuusi.

1. Pilates

Pilates-menetelmä on Joseph Pilateksen 1900-luvun alkupuolella kehittämä kehonhallintatekniikka, jossa keskitytään erityisesti vahvistamaan keskivartalon syviä lihaksia ("power housea"), syvennetään hengitystä ja opetetaan liikkumaan fysiologisesti oikein. Pilatesta voi harrastaa pelkkää kehon omaa painoa käyttäen lähes kaikkialla, mutta menetelmän ympärille on noussut lukemattomia Pilates-studioita, joissa käytetään Joseph Pilateksen ideoimia mekaanisia laitteita ja telineitä fasilitoimaan mahdollisimman tarkkaan menetelmän mukaisia, keskivartalon hallintaa kehit-

täviä liikkeitä.

2. Rolfing

Rolfing on Ida Rolfin kehittämä syväkudoshierontatekniikka, joka koostuu kymmenestä tunnin mittaisesta sessiosta. Kussakin sessiossa keskitytään tiettyyn kehon alueeseen. Tässä tekniikassa hieronta ulottuu varsin syvälle kudoksiin ja voi olla joillekin kivuliasta, mutta toisaalta sen on raportoitu kykenevän radikaalisti laskemaan koehenkilöiden kehojen jännitystasoja. Nämä muutokset voivat olla niin suuria, että koehenkilöt ovat raportoineet niiden yhteydessä jopa tuntemuksia orientaatiohäiriöistä.

3. Feldenkrais

Moshe Feldenkraisin kehittämää menetelmää harjoitetaan sekä ryhmäsessioissa että yksilöllisessä, kahdenkeskisessä terapiassa. Feldenkrais-sessioissa keskitytään kehon yleisten ongelmaluueiden nivelten keinuvaan, toistuvaan edestakaiseen liikkeeseen, joka on aluksi lempeää ja vähitellen voimistuvaa. Manipuloinnin jälkeen nivel palautetaan neutraaliin asentoon ja oppilasta itseään kehoitetaan vertaamaan tuntemuksia ko. nivelessä manipuloinnin kohteena olleella ja manipuloimattomalla puolella. Yleensä oppilaat raportoivat manipuloinnin seurauksena radikaalisti laskeneita jännitystasoja. Kun feldenkrais-menetelmää harjoitetaan kahdenkeskisessä terapiassa, on kyse mitä suurimmassa määrin somaattisesta koskettamisesta: terapeutti manipuloi oppilaan niveliä koskettamalla hänen kehoaan, ja oppilas keskittyy niihin mahdollisiin uudenlaisiin tuntemuksiin, joita manipulointi kehossa aiheuttaa.

4. Alexander-tekniikka

F.M. Alexanderin 1800-luvun loppupuolella kehittämä tekniikka keskittyy kahdenkeskisiin sessioihin Alexander-terapeutin koulutuksen käyneen henkilön kanssa. Menetelmä keskittyy lisäämään kehon lihasten tarkoituksenmukaista tehokkuutta ja toimintakykyä. Sessioissa terapeutti kiinnittää oppilaan huomiota tärkeisiin kehon alueisiin, joissa lihasjännitys on noussut normaalitasolta. Työkaluina terapeutti käyttää lähinnä kosketusta sekä jännitysalueiden manipulointia, ja tässä suhteessa Alexander-tekniikka lähestyykin eniten tämän opinnäytetyön aiheena olevaa somaattisen koskettamisen käyttöä tanssinopetuksessa.

Yksinkertaistettuna Alexander-terapia etenee seuraavasti:

1. Terapeutti kiinnittää kosketuksella ja manipuloinnilla oppilaan huomion sellaiseen kehon alueeseen, joka ei toimi tarkoituksenmukaisimmalla ja taloudellisimmalla mahdollisella tavalla.
2. Terapeutti ja oppilas tutkivat yhdessä uutta kokonaisvaltaisempaa ja taloudellisempaa tapaa käyttää ko. kehon aluetta siten, että tämä uusi tapa tukisi kehon luonnollista olotilaa.
3. Tätä uutta toimintatapaa toistetaan niin kauan, että oppilaan keho omaksuu sen.

5. Ideokineesi

Tämä Lulu Sweigardin kehittämä tekniikka keskittyy mielikuvien ja mielikuvituksen tasolla tapahtuvan liikkeen käyttöön terapiassa. Oppilas asettuu makuulle aivan erityiseen lepoasentoon (Constructive Rest Position, CRP), jossa hän makaa selällään lattialla polvet taivutettuina, jalkapohjat lattiassa ja sen verran erillään, että polvet nojaavat toisiinsa. Käsillään oppilas "halaa itseään" mutta rentoutuneessa olotilassa. Kun oppilas makaa CRP:ssä, terapeutti vie sessiossa hänet läpi sarjan kuvitteellisia liikkeitä, jotka on suunniteltu vahvistamaan rentoutunutta olotilaa ja aikaansaamaan tehokasta, taloudellista liikettä. Tyypillistä tässä terapiamuodossa on käyttää paljon graafisia mielikuvia "kuvitteellisen liikkeen" ja sitä kautta todellisten, liikkeeseen osallistuvien aivojen osien ja hermorojien aktivoimiseksi.

6. Bartenieff-menetelmä

Bartenieff-menetelmä on Irmgard Bartenieffin (1900–1981) kehittämä kehoterapiamenetelmä. Bartenieff oli Rudolf Labanin oppilas, ja tämä menetelmä pohjautuukin Labanin liikeanalyysiin. Menetelmä seurailee ihmisen luontaista neurofysiologista kehityskaarta vauvasta aikuiseksi, ja siinä pyritään hahmottamaan erikseen kehon keskustan yhteys ääriosiin, pään ja häntäluun välinen yhteys, ylä- ja alavartalon välinen yhteys, kehonpuolikkaiden yhteys toisiinsa sekä ristikkäisten kehonpuoliskojen välinen yhteys eli ristilateraaliset kontaktit (Hackney 2002, 13).

Menetelmässä pyritään korostamaan ja vahvistamaan näitä luonnollisia kehon osien välisiä yhteyksiä ja samalla kiinnittämään huomio liikkeiden laatuun ja taloudelliseen energian käyttöön (Knuutila 2008, 24).

Bartenieff-menetelmässä ristilateraalisen liikkeen käsittely tuottaa mielestäni erityisarvoa paritanssijoille. Opettajana lähdin alkeiskursseilla aina kävelemisen tarkkailusta, ja olen huomannut

melko suurella osalla oppilaista kävelemiseen liittyvän luonnollisen vastaliikkeen (tanssitermein Counter Body Movement, CBM) eli vartalon ristilateraalisen liikkeen puuttuvan lähes kokonaan. Bartenieff kiinnitti tähän huomiota ja totesi puutteellisen ristilateraalisen liikkeen johtavan monenlaisiin potentiaalsiin vaivoihin ja kehon lisääntyneeseen vammariskiin, kun jopa kävellessä keho joutuu kompensoimaan monin tavoin ristilateraalisen liikkeen puutetta (Hackney 2002, 177–179). Bartenieff-menetelmä sisältääkin monia hyviä harjoituksia, joita voi käyttää tanssitunneillakin aktivoimaan kehon luonnollista ristilateraalista liikettä.

2.1.4 Somaattisia strategioita tanssinopetukseen

Kuten kappaleessa 2.1.1 todettiin, liikesuoritus koostuu kehossa jo automatisoituneista motorisista alarutiineista (liikekaavoista). Tällöin virheellisen liikkeen korjaamisessa onkin hyvin usein kyse juuri tanssioppilaan motoristen alarutiinien nostamisesta tietoisuuden tasolle ja niiden tietoisesta teknisestä ja laadullisesta uudelleenharjoittamisesta.

Pedagogiikan teoreettisen tutkimuksen kenttä on käyttänyt vuosien mittaan paljon resursseja erilaisten oppimistyylien luokitteluun ja teoriankehitykseen; esimerkiksi Coffield, Moseley, Hall & Ecclestone (2004) identifioi laajassa kirjallisuuskatsauksessaan peräti 71 erilaista oppimistyyli-teoriaa. Eräs suosituimmista oppimistyyli-teorioista on Flemingin ja Millsin VARK (Fleming & Mills 1998), jossa oppijat luokitellaan visuaalisiin eli pääosin näköaistiaan käyttäviin, auditivisiin eli kuuloaistiaan suosiviin, kinesteettisiin eli tunto- ja liikeaistiaan mieluiten käyttäviin sekä parhaiten lukemalla ja kirjoittamalla oppiviin. Kinesteettisiä oppijoita heidän tutkimustensa mukaan olisi väestöstä noin neljäsosa.

Flemingin ja Millsin teoriaa on käytetty sen julkistamisen jälkeen opettamisen apuvälineenä paljon, mutta sitä on myös aiheesta kritisoitu siitä, ettei se varsinaisesti näytä perustuvan puolueettomaan aineistotutkimukseen eivätkä eri tutkimuspopulaatioista saadut tulokset ole kovinkaan yhteneviä. Erityisesti juuri Coffieldin jne. kirjallisuuskatsaus on kritisoinut VARK-teoriaa voimakkaasti. Nykyään konsensus tuntuu olevan, että vaikka oppijat saattavatkin suosia oppimistilanteissa tiettyä oppimistyyliä, on tämä preferointi hyvin paljon tilanteesta riippuvaa, ja tehokas opettaminen on aina sellaista, joka "antaa eväitä" useiden aistien ja oppimismenetelmien yhtäaikaiselle ja luovalle käytölle.

Kaikkien somaattisten menetelmien keskiössä on Ausubelin määrittelemän mielekkään oppimi-

sen kytkeytyminen oppilaiden sisäisiin, tiedon varastointiin käytettäviin tietorakenteisiin eli mentaalimalleihin. Ausubelin teoria mielekkästä oppimisesta on laajennettu myöhemmin kognitiiviseksi assimilaatioteoriaksi, jonka kehittämiseen on osallistunut myös käsitekarttojen isä Joseph Novak (Ausubel, Novak & Hanesian 1978). Novak (2002) esittää kirjassaan Ausubelin teoriasta tulkintoja, jotka tiivistän tässä omin sanoin.

Kaikki omaksumamme tieto jäsentyy aivoissamme mentaalimalleihin, jotka sisältävät opittavan kokonaisuuden alakäsitteitä ja niiden välisiä suhteita eli propositioita. Piaget'n teoriassa uuden oppimisen ytimessä ovat assimilaatio, akkomodaatio ja tasapainotus. Assimilaatio merkitsee sitä, että uusi opittu aines asettuu osaksi jo toimivaa kognitiivista rakennetta, eikä edellytä siihen muutoksia. Akkomodaatiota puolestaan tapahtuu silloin, kun uusi opittu aines vaatii jonkin verran operationaalisen rakenteen muuttumista, joka puolestaan johtaa uuteen tasapainoon. (Novak 2002, 85.) Ausubelille mielekäs oppiminen on prosessi, jossa uusi informaatio liittyy joko assimilaation tai akkomodaation kautta osaksi jo olemassaolevaa operationaalista tietorakennetta *mielekkäästi* eli siten, että oppijan täytyy itse haluta sitä (Novak 2002, 68). Uusi tieto täytyy siis sulattaa kunkin oppijan yksilöllisiin tietorakenteisiin mielekkäästi, eli oppijan täytyy päättää, että hän liittää uuden käsitteen jollakin mielekkäällä tavalla siihen merkitykselliseen tietoon, joka on jo hänen tietorakenteissaan (Novak 2002, 71).

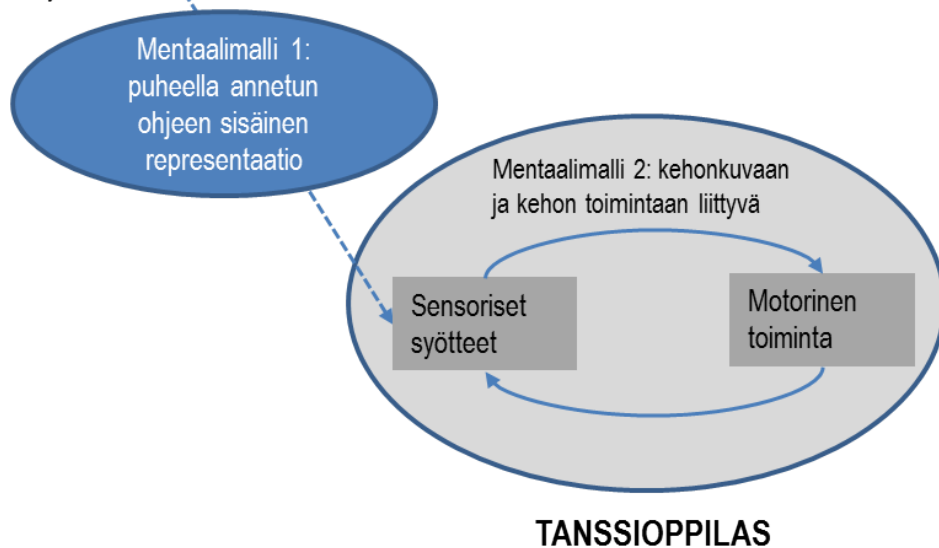
Tästä oppimiskäsityksestä seuraa kaksi havaintoa. Ensinnäkin, koska kunkin oppijan sisäiset, opittavaan asiaan liittyvät tietorakenteet voivat olla täysin erilaisia (mutta silti oppijoille itselleen mielekkäitä ja toimivia), liittää kukin oppija uuden tietoaineksen vanhaan yksilöllisellä tavalla. Tämä havainto romuttaa tehokkaasti vanhakantaisen käsityksen tanssinopettajasta kehollisen tiedon behavioristisena kopioijana ja siirtäjänä – vaikka opettaisin jonkin uuden tanssiliikkeen aina kaikille täsmälleen samalla tavoin, voi jokainen mieltää tämän liikkeen silti kehoissaan täysin yksilöllisesti (ja tämän havaitsen myös tapahtuvan jokaikisellä tanssitunnillani). Toiseksi, koska tanssissa pienenkin uuden liikkeen oppiminen vaikuttaa aina kokonaisvaltaisesti koko kehon sensorimotoriseen järjestelmään, eli "kaikki vaikuttaa kaikkeen", toimii tanssin oppimisen tärkeimpänä mekanismina pikemminkin akkomodaatio kuin assimilaatio. Kun oppilas oppii vaikkapa liittämään jivessä lantion swingin oikein omaan liikkeeseensä, hän tulee samalla muuttaneeksi koko sitä mentaalimalliaan, johon jiven askelluksen motoriset aliohjelmat on tallennettu. Näin tanssissa uuden tietoaineksen oppiminen muuttaa aina kehollista olemustamme, jo opittua liikerepertuaariamme ja laajemmin ajateltuna myös koko kehonkuvaamme.

Somaattinen lähestymistapa paritanssin opetukseen korostaa liikkeen sisäistä, omakohtaista tuntoa oppilaiden kehoissa pelkän ulkoisen muodon kopioinnin sijaan. Yksi tapa tuoda motoriset alarutiinit tietoisiksi tanssitunnilla on vaikkapa se, että opettaja antaa puheellaan ohjeita keskittyä liikkeen kriittisten vaiheiden sisäiseen tuntuun: miltä oikeanlainen lantion swing voisi jivessa tuntua kehossa, miltä tuntuu kun kylki kasvaa hitaan valssin käänöksessä pituutta, tai miten tangossa liikkuminen muuttuu, kun lantiomalja on oikeassa asennossa ja selkäranka on mahdollisimman pitkä. Koska tässä lähestymistavassa kuuloaistin ja puheen käyttö on keskiössä, mutta toisaalta ohjeet keskittyvät liikkeen ulkoisen muodon sijaan kuitenkin opettajan haluaman liikkeen oppilaassa synnyttämiin sisäisiin, henkilökohtaisiin tuntemuksiin, olen päätenyt kutsumaan tätä opetusstrategiaa somaattis-auditiiviseksi.

Nyt siis oppilas ottaa ohjeet vastaan kuuloaistiaan käyttäen ja muodostaa kuulemistaan ohjeista ensin oman tulkintansa. On tärkeää huomata, että kaikki eivät suinkaan kuule tanssitunnilla annettuja ohjeita samalaisina, vaan kuullun tulkitsemiseen vaikuttaa aina arvojen, asenteiden, odotusten sekä opittavaan asiaan mahdollisesti liittyvien positiivisten ja negatiivisten muistojen muodostama oppilaan sisäinen tietorakenne, jota kuvassa 1 on nimetty mentaalimalliksi 1. Opettajan viesti saattoi vääristyä siis jo tässä vaiheessa, ennen kuin se "ehti oppilaan kehoon asti". Oppilaan keholliseen toimintaan taas liittyy sitä säädellen muita mentaalimalleja, joita yhdessä nimittän kuvassa 1 mentaalimalliksi 2.

TANSSINOPETTAJA

Puhuttu ohje =
auditiivinen syöte



KUVA 1. Somaattis-auditiivinen lähestymistapa tanssinopetukseen.

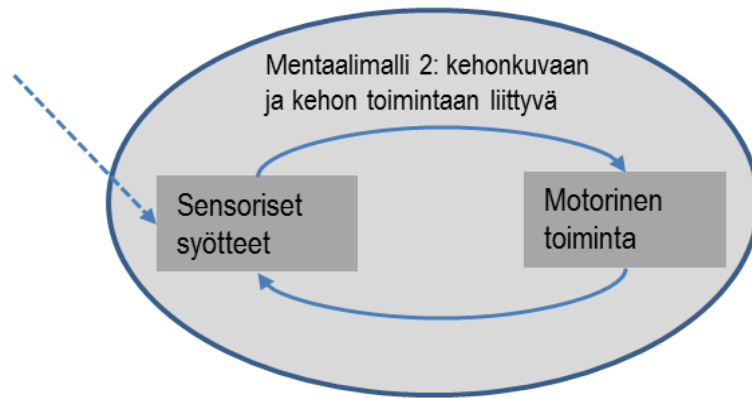
Perinteinen tanssinopetus korostaa (liian) usein tanssitunnilla opettajan ilmituoman ulkoisen muodon, askelten ja kuvioiden "kritiikitöntä" kopioimista. Tähän verrattuna on somaattis-auditiivisella-kin menetelmällä jo kiistattomat etunsa, koska menetelmän toiminnallisena osana on mukana somaattinen lähestymistapa eli se, miltä opettajan puhumalla ohjeistaman liikkeen tulisi *tuntua* oppilaan kehossa. Valitettavasti kuitenkin tanssinopettajan vaikutusmahdollisuudet tässä menetelmässä rajoittuvat lähinnä hyviin lähtöohjeisiin sekä puheella liikkeen aikana annettaviin korjauksiin. Tällöin opettaja ei pääse vaikuttamaan suoraan tanssioppilaan lihasten muodostamaan sensorimotoriseen järjestelmään, koska oppilaan kuuloaistin ja lihasten välissä on tavallaan "ylimääräinen" mentaalimalli (1), joka tulkitsee kuullut ohjeet itsenäisesti, eikä ulkoinen, välitön kehollinen palaute opettajalta oppilaalle ole oppimistilanteessa läsnä. Tämä on se realiteetti, jonka keskellä useimmat suurten opetusryhmien kanssa työskentelevät tanssinopettajat joutuvat elämään.

Mikäli tanssinopettajan käytössä olevat opetusresurssit siihen riittävät, voisi tehokkaampi tapa tuoda tanssioppilaan motoriset alarutiinit tietoisiksi ja käsittelyn kohteeksi olla taktiilinen eli lähinnä tuntoaistiin pohjautuva. Taktiillisessa eli kosketukseen perustuvassa opetuksessa tanssinopettaja pääsee käsiksi suoraan tanssioppilaan aistien, lihasten ja jänteiden muodostamaan sensorimotoriseen järjestelmään, ja mentaalimallin 1 eli (suullisesti) annettujen ohjeiden ja korjausten si-

säisen representaation osuus oppilaan toiminnassa jää vähäisemmäksi. Koska tämän lähestymistavan keskiössä on vuorostaan tuntoaisti, olen päättänyt kutsumaan sitä edellä annettua nimityskäytäntöä seuraten somaattis-taktiiliseksi, ja mallia kuvataan kuvassa 2.

TANSSINOPETTAJA

Koskettamalla
annettu ohje =
taktiilinen syöte



TANSSIOPPILAS

KUVA 2. Somaattis-taktiilinen lähestymistapa tanssinopetukseen.

Merkillepantavaa on, että somaattis-taktiilisessa opetusstrategiassa tanssinopettajan ja tanssioppilaan välinen vuorovaikutus on paitsi suurempaa niin myös kaksisuuntaisempaa kuin vaikkapa puheella ohjaamisessa, koska opettaja saa opetustilanteesta tunto- ja paineaistiensa kautta välittömän palautteen siitä, miten oppilaan keho tulkitsee hänen antamansa viestit. Tällöin opetustilanteesta viestin lähettäjän ja vastaanottajan välille syntyy tiivis, takaisinkytkennän kaltainen kontakti, joka mahdollistaa tanssinopettajan toiminnan nopean ja tilanteenmukaisen muokkaamisen. Tämä on mielestäni opetustilanteen turvallisen kehittelyn kannalta olennainen asia.

2.1.5 Opetusmenetelmän tarkempi määrittely

Kappaleissa 2.1.1, 2.1.3 ja 2.1.4 on esitetty se teoreettinen perusta, jonka pohjalta määrittelemme tämän opinnäytetyön tutkimuksen kohteena olevan opetusmenetelmän:

Koskettamalla opettaminen on taktiilista tanssin opettamista, jossa tanssioppilaita ohjataan suoraan kehollisen palautteen kautta käyttäen lähinnä kosketus- ja paineaisteja. Mikäli opetusmenetelmään liitetään somaattinen lähestymistapa, on tämän opetusmenetelmän oleellisena komponenttina lisäksi se sisäinen tunne- ja ajatusmaailma, joka tanssioppilaan kehossa syntyy ja vah-

vistuu, kun opettaja ohjaa opetustilanteessa häntä koskettamalla. Tärkeää opetustilanteessa on siis havainnoida ja painaa mieleen se oppilaan yksilöllinen kehon sisäinen tila, joka taktiilisen avustamisen myötä syntyy, ja liittää tämä tila osaksi oppilaan liikettä koskevaa mentaalimallia.

2.2 Menetelmän käytön pohdintaa

Ennen kuin käydään tarkemmin määrittelemään, mitä eri tekniikoita ja käytännön mahdollisuuksia somaattiseen koskettamiseen paritanssin opettamisessa sisältyy, on arvokasta pohtia yleisemmällä tasolla niitä kehollisuuteen liittyviä seikkoja, joita jokaisen koskettamista työssään käyttävän ammatinharjoittajan soisi pohtivan. Menetelmää käytettäessä on tärkeää ymmärtää, että koskettaessamme toista ihmistä emme ole manipuloimassa elotonta objektia, vaan joudumme tunkeutumaan oppilaan intiimietäisyydelle ja koskettamaan hänen ajattelevaa ja tuntevaa kehoaan. Menetelmää koskevaa pohdintaa ei ole siis syytä väheksyä, ja sen vuoksi soisinkin jokaisen tanssinopettajan käyvän tämän prosessin läpi jossain muodossa.

2.2.1 Koskettamisen dilemma ja kehon fenomenologia

Iho muodostaa kehon laajimman aistipinnan, ja sen reseptorit havaitsevat monenlaista vuorovaikutusta ympäristön kanssa: kosketusta, painetta, lämpötilaa sekä nosiseptisia eli elimistölle haitallisia ärsykeitä (Sandström & Ahonen 2011, 38). Olemme siis lähtökohtaisesti virittyneitä vastaanottamaan myös kosketusta toisiltamme. Perustellusti voidaankin sanoa, että kehomme kommunikoivat muiden tapojen lisäksi myös koskettamalla – ja kärjistäen, paritanssitunnilla lähinnä koskettamalla. Kosketus on inhimillisen vuorovaikutuksen oleellinen osa – jopa siinä määrin, että ihmisen psyyke ja kehitys häiriintyvät oleellisesti, mikäli hänet eristetään kosketusyhteydestä ympäristöön ja muihin ihmisiin (Herrala, Kahrola & Sandström 2009, 71).

Kehon luonnontieteellinen tutkimus on keskittynyt kehoon orgaanisena kappaleena, ja usein myös arkipäivän tietomme kehosta koskee *objektikehoa* eli kehoa organismina, anatomisena ja fysiologisena kappaleena. Kehon objektivoinnin kautta ei kuitenkaan välity kokemuksellinen, *koettu keho*, se, jota itse joka hetki elämme ja olemme. Fenomenologia on filosofian suuntaus, joka tutkii todellisuuden näyttäytymistä ihmiselle hänen omassa kokemusmaailmassaan, ja kehon fenomenologian pyrkimyksenä onkin ollut tavoittaa sekä oma kehomme että muiden kehot sellaisina kuin ne ilmenevät meille aistein, ilman että kehoa olisi redusoitu organismiksi. (Parviainen 1997, 135.)

Kehollisuuden fenomenologiassa korostuu objektikehon ja koetun kehon ero. Objektikeho kuvataan kehoksi, jota havainnoidaan ulkoapäin esineen tavoin, mutta sen sijaan koettu ja eletty keho ovat koko ajan läsnä sisäisessä kokemuksessamme. Tyypillisen länsimainen kehon ja mielen erillisyyttä korostava ajattelu on virheellisesti olettanut, että eletty keho ja objektikeho ovat identtiset - mutta kokemuksessa vaikkapa omasta kädestä on aina mukana koettu aspekti. Käsi ei ole meistä irrallinen, joten se, minkä näen oikeana kätenäni ja se, mitä juuri nyt särkee, eivät ole identtisiä. Samoin toisen ihmisen kättä katsoessamme emme havainnoi pelkkää kättä objektina, vaan olemme tietoisia siihen liittyvästä kokemuksellisesta ulottuvuudesta. Kun sitten kosketamme toista ihmistä, kosketamme aina myös tämän tietoisuutta. (Herrala ym. 2009, 35–36.)

Thomas Hannan (Hanna 2012, hakupäivä 24.9.2012) mukaan somaattinen ajattelutapa näkee kehollisen toiminnan primäärisesti koettuun kehoon liittyvänä, sisältäpäin nähtynä subjektiivisena toimintana, joten somatiikka nivoutuu tältä osin vahvasti myös kehollisuuden fenomenologiaan. On huomattava, että tässä kohdin somaattinen koskettaminen eroaa oleellisilta osin behavioristisesta, koskettamista käyttävästä tanssinopettamisesta. Behavioristinen menetelmä olettaa, että opettajan tuottama kosketusärsyke saa aikaan oppilaassa aina samanlaisen (ja halutun) reaktion, ja mitä enemmän toistamme samaa ärsykettä, sen varmemmin oppilas suorittaa saman reaktion, joka vähitellen automatisoituu. Somaattisessa ajattelutavassa ymmärrämme laajemmin, että kosketusärsyke saa oppilaassa aikaan sisäisen, tilanneriippuvaisen eletyn ja koetun kehon kokemuksen ja tunnetilan, joka on sinällään arvokas ja jota käyttämällä voimme ohjailla oppilasta etsimään vähitellen samaa sisäistä kokemusta ilman ulkoista ärsykettä. Näin oppilas ikään kuin kirjoittaa kosketusärsykkeestä seuranneelle reaktiolle oman tarinansa ja liittää sisäisen tuntemuksensa osaksi olemassaolevia mentaalimallejaan.

Kehon ja mielen mieltäminen erillisinä, toisistaan riippumattomina yksiköinä on seurausta erityisesti länsimaisesta logosentrisestä maailmankuvasta ja kielellistyneen kulttuurin valtapiiirissä elämisestä (Parviainen 1997, 133–134). Vielä agraariyhteiskunnassa kehon tekemällä fyysisellä työllä oli erityinen arvo yhteisöjen hyvinvoinnille, mutta moderni länsimainen yhteiskunta arvostaa enemmän "mielen työtä", näyttöpäätteen ääressä istumista ja - karrikoidusti - vain silmien, suun ja sormien liikettä. Bartenieff-menetelmän kehittäjä Irmgard Bartenieff puhui eläessään paljon "kuolleista seitsemästä tuumasta" (*the dead seven inches*), millä hän tarkoitti suoliluun etukärjen (SIAS, spina iliaca anterior superior) ja isosarvennoisen (trochanter major) väliin jäävää aluetta, jota kutsun tässä lantionseuduksi (Hackney 2002, 120–122). Bartenieff puhui siitä, miten ajatte-

luun keskittyvä, istuen tehtävä työ on saanut ihmiset lähes täysin laiminlyömään tämän tärkeän alueen.

Lantionseudulla sijaitsevat muun muassa kehomme painopiste, lonkkanivelet ja alaraajojen liikutamisessa elintärkeiden isojen lihasten kiinnityspisteet, selkärangan alaosa, lantionseutua ja sitä kautta ylä- ja alavartaloa vakauttava lihaksisto, sukupuolielimet sekä suolen ja rakon toimintaa kontrolloiva lihaksisto. Näin ollen ymmärrämme, että lantionseudun toiminnan merkitys kaikelle ihmisen liikkeelle ja jopa yleisemmälle hyvinvoinnille on ensiarvoisen tärkeä, ja Bartenieff-menetelmään kuuluvilla harjoitteilla pyritäänkin aktivoimaan muiden muassa tuota "kuollutta seitsemän tuuman aluetta". (Hackney 2002, 120–122.)

Mielestäni Bartenieffin sanomassa on paitsi fysiologinen, myös vahvan holistinen pohjavire: jos keskitymme vain mieleemme, laiminlyömmme kehoamme ja samalla isoa osaa minuudestamme. Olemme psykofyysissosiaalisia, elettyjä ja koettuja kehoja, ja meidän tulisi kohdella itseämme ansaitsemallamme arvokkuudella.

Koskettamisen avulla muodostamme yhteyden itsemme ja ulkomaailman välille, ja tunnetilat siirtyvät kosketuksen välityksellä vuorovaikutustilanteissa osapuolesta toiseen (Herrala ym. 2009, 72). Koskettamalla viestiminen voi (ja sen tulee opetustilanteissa) olla sinällään lähtökohtaisesti hyvin neutraalia. Koska koskettaessamme toista kommunikoimme aina hänen eletyn ja koetun kehonsa kanssa, voidaan kuitenkin väittää, että aina koskettaessamme toista olemme yhteydessä myös hänen tunteisiinsa ja elettyyn elämäänsä.

Kannamme usein triviaalilta vaikuttavaa, mutta arkielämän kannalta välttämätöntä kehollisen tiedon ja taidon varastoa mukanaamme. Tämä kehollinen tieto on välttämätöntä ennen kuin min-käänlaista käsitteellistä tietoa voi edes syntyä, ja monet arkielämän käytännöt olisivat hankalia elleivät mahdottomia ilman kehollisesti oivallettua monimutkaista ymmärrystä, joka toimii tilanteissa välittömänä palautteen antajana. (Parviainen 1997, 135.) Opimme ja ymmärrämme siis kehosamme ja kehomme kautta ilmeisesti enemmän kuin aavistammekaan. Liikkuminen ja liikkeiden oppiminen ei tapahdu reflektoimalla mielen kautta; mieli ei käske kehoa, vaan keholla on oma oivallus, oma erityinen tapansa ymmärtää, oppia ja muistaa (Casey 1987, 147).

Keholla on siis oma muistinsa, johon on varastoitunut eletyn elämän sekä myönteisiä että kielteisiä kokemuksia, odotuksia, ennakkokäsityksiä, tunnetiloja ja pelkoja. Tämä kehomuisti ei ole vain mekaaninen reaktio, vaan pikemminkin uusiin tilanteisiin sopeutuva prosessoija, jonka avulla

voimme jatkaa opituista liikkeistä uusiin. Yksilön kehosta avautuu näkymiä hänen omaan menneisyyteensä, mutta samoin hän kantaa yhteisönsä arvoja ja asenteita omassa kehossaan. Näin yksilön eletty keho ei ole vain yhtä kuin yksilön oma menneisyys, vaan se on kietoutunut osaksi ympäröivää kulttuuria ja yhteisön elämää ja historiaa. Myös sukupuolta ja sukupuolisuutta koskevat käsityksemme eli se, miten olemme naisia ja miehiä, välittyvät kehollisuuden eli eleiden, ilmeiden ja asentojen kautta - jopa siinä määrin, että voidaan puhua eletyn ja koetun kehon lisäksi *so-siaalisesta kehosta*. (Parviainen 1997, 138.)

Edellä mainitusta seuraa, että minun on tanssinopettajana parasta hylätä naiiviksi osoittautuva ennakkokäsitys koskettamisen mekanistisuuteen asti yltävästä objektiivisuudesta. Minun on oltava joka hetki selkeän tietoinen siitä, että kun kosketan tanssioppilasta, on tilanteessa läsnä aina kolme toisiinsa kietoutunutta kokonaisuutta: koskettamalla välitetty objektiivinen viesti, viestin antajan subjektiivinen maailma tässä ja nyt sekä viestin vastaanottajan subjektiivinen tulkinta. Tulkinta taas kumpuaa oppilaan tilanteeseen liittyvistä skeemoista, ja nämä skeemat vuorostaan aktivoivat niihin liittyvät reaktiot, kuten merkitykseen liittyvät tunteet, käyttäytymisen ja fysiologiset reaktiot.

2.2.2 Oppilaiden iän, kulttuuritaustan ja sukupuolen huomioiminen

Paritanssin opetus on etupäässä aikuisten, täysi-ikäisten harrastajien ohjaamista, mutta mahdollisuuksia opettamiseen tarjoutuu nykyään myös peruskoulun piirissä. Voidaankin sanoa, että paritanssitunnilla oppilaan ikä voi olla mitä tahansa seitsemän ja seitsemänkymmenen vuoden väliltä. Luonnollisesti tällainen ikäjakauma tuo omat haasteensa paritanssin opettamiseen yleensäkin, mutta erityisesti kosketuksen käyttöön opettamisessa.

Kehityopsykologiaa käsittelevä oppikirja (Eronen, Kanninen, Katainen, Kauppinen, Lähdesmäki, Oksala & Penttilä 2001, 132–133) esittelee Erik H. Eriksonin teorian ihmisen psykososiaalisesta kehityksestä. Eriksonin mukaan ihminen kohtaa elinkaarensa aikana kahdeksan psykososiaalista kehityskriisiä, joiden onnistunut läpikäyminen tuottaa yksilölle voimavaroja ja valmistaa hänen persoonaansa positiivisella tavalla kohti seuraavaa kehityskriisiä. Kun otetaan huomioon oppilaiden mahdollinen laaja ikäjakauma, voi tyypillinen paritanssin opettajan asiakas olla läpikäymässä jotain viidestä kehityskriisistä. Mielestäni on arvokasta pohtia Eriksonin teoriaa siitä näkökulmasta, miten voin opettajana olla tukemassa oppilaan turvallisuudentunnetta ja kasvua myös silloin, kun käytän tunnilla oppilaiden somaattista koskettamista.

Kouluikäisten kehityshaasteena on muodostaa myönteinen ja toimielias minäkäsitys (Eronen ym. 2001, 132), jota voin tanssinopettajana liikuntatunnilla olla tukemassa suhtautumalla lapseen tekijänä ja oppijana lähtökohtaisen myönteisesti. Tämänikäisillä suhtautuminen koskettamiseen on vielä varsin mutkatonta eikä kanna mukanaan kulttuuristen sukupuoliroolien taakkaa. Mikäli lapsi on kasvanut aikuisten riittävän läheisyyden ja huolenpidon keskellä, saattaa oppilas hakea spontaanisti kontaktia myös turvalliseksi kokemaansa opettajaan halaamalla tai vaikkapa syliin puikahdamalla. Toisaalta lapsi saattaa olla luonteeltaan arka ja vetäytyvä, joten minun on opettajana annettava hänelle aikaa tutustua minuun ja opittavaan aiheeseen omaa tahtiaan.

Nuoruusiän kehityskriisi ratkeaa onnistuneesti, mikäli yksilö kykenee rakentamaan oman identiteettinsä (Eronen ym. 2001, 132). Tämän kriisin ytimessä on oman seksuaalisuuden löytäminen ja terveen suhteen rakentaminen siihen. Pinnalla voi olla hämmennys mieheksi tai naiseksi kasvamisesta, ja tämänikäinen on erityisen herkästi virittäytynyt sosiaaliselle ympäristölleen ja sen rooliodotuksille, kuten myös kulttuurisille odotuksille miehenä ja naisena olemisesta. Tanssinopettajana voin tukea nuorta tarjoamalla hänelle aineksia positiivisen minäkuvan rakentamiseksi, ja tämä koskee erityisesti nuorten käsityksiä omasta kehostaan ja sen arvokkuudesta. Usein tähän ikään liittyy myös voimakas painon ja pituuden kasvaminen, mikä puolestaan tuo haasteita motoriseen toimintakykyyn, joka saattaa joksikin aikaa hieman notkahtaa. Kaiken kaikkiaan nuoren haasteena on muodostaa uusi kehonkaava eli sisäinen malli omasta ulkomuodostaan (Eronen ym. 2001, 113). Paritanssinopettajana voin välittää positiivista sanomaa ihmisten luontevasta, ei-seksuaalisesta läheisyydestä, jossa yhdessä tekemisen ja tanssiin kuuluvan koskettamisen avulla osoitamme hyväksyvämme toisen ihmisen kritiikittä. Somaattisen kosketuksen käyttämisessä tälle kohderyhmälle on mielestäni ensiarvoisen tärkeää ensin luoda ryhmään turvallinen ilmapiiri, jossa teen selväksi, että kosketuksen käyttäminen on minulle työkalu siinä missä lääkärille tai fysioterapeutillekin.

Varhaisaikuisuuden psykososiaaliseen kehitykseen kuuluu läheisen suhteen luominen oman perheen ulkopuoliseen ihmiseen (Eronen ym. 2001, 132). Olen toiminut kolmen vuoden ajan tanssinopettajana Oulun Korkeakoululiikunnan tanssikursseilla, joilla käyvät ovat olleet pääasiassa varhaisaikuisia. Tunneille olen nähnyt saapuvan monia pariskuntia, mutta olenpa saanut olla myös todistamassa sitä iloista tapahtumaa, kun kaksi ihmistä löytää kurssilla toisensa. Olen huomannut, että parin vaihtaminen on näillä kursseilla erityisen tehokasta ja tarpeellista ja opettaa varhaisaikuisille oppilaille luontevaa kanssakäymistä usean kurssitoverin kanssa. Yleensä nuoret

jopa esittelevät pyytämättä itsensä kohteliaasti uudelle tanssikumppanilleen. Myöskään somaattisen koskettamisen käyttäminen ei tälle kohderyhmälle ole erityisen haasteellista. Voidaan jopa väittää nuorten aikuisten olevan ihanteellinen kohderyhmä, koska heille ei ole vielä syntynyt tanssissa kehoon kovin vääriä liikemalleja, ja toisaalta he suhtautuvat koskettamiseen varsin mutkatomasti. Heille ei myöskään tarvitse erityisesti korostaa parin kanssa tanssimisen ei-sukupuolista luonnetta, vaan he suhtautuvat tanssiin kuin mihin tahansa kontaktilajiharrastukseen.

Keskiaikaisuuden kehityskriisin onnelliseen ratkaisuun kuuluu Eriksonin mukaan tuottavuuden kokemuksen saavuttaminen elämän eri osa-alueilla, esimerkiksi lasten hankkimisen, työuran tai yhteiskunnallisen vaikuttamisen yhteydessä (Eronen ym. 2001, 113). Aikuisuudessa ”nautitaan työn tuloksista”, ja lasten kasvamisen myötä monella on taas aikaa harrastaa. Niinpä useat paritanssikurssien uusista asiakkaista ovatkin aikuisia ihmisiä, jotka ovat lähteneet hakemaan yksin tai yhdessä liikunnan iloa ja uutta harrastusta tanssista. Toisaalta tähän aikuisuuden vaiheeseen voi joillakin liittyä pettymyksen tunteita ja vaikeita ihmissuhteita, jotka voivat heijastua myös siihen, miten oppilas ottaa vastaan opettajan ohjaavaa kosketusta tanssitunnilla. Kappaleessa 2.2.3 avataan tätä aihetta hieman enemmän.

Viimeisenä kehityshaasteena Eriksonin mukaan ihmisellä on *vanhuudessa* elämän kokonaisuuden näkeminen ja minän eheyden kokeminen (Eronen ym. 2001, 133). Vanhuuteen kuuluva motorisen suorituskyvyn sekä lähimuistin asteittainen heikkeneminen voivat tuoda haasteita paritanssin opiskeluun, mutta usein tätä voi kompensoida ”huippuunsa virittyneillä” kognitiivisilla toiminnoilla ja näkemyksen monipuolisuudella, joita yhdessä voidaan kutsua myös viisaudeksi. Mielestäni ikääntyneet tanssioppilaat ovat mitä mielenkiintoisin opetuskohde, koska heidän kehoissaan, asennoissaan ja asenteissaan näkyy kuin karttana koko mennyt elämä. Oman elämän ja ympäristön historia muokkaavat ihmistä peruuttamattomasti ja jättävät jälkensä sekä hänen ulkoiseen että sisäiseen olemukseensa, kuten asento- ja liikemalleihin, rentouden ja jännityksen säätelyyn, hengitys- ja puhetapaan, ajatteluun, ymmärrykseen ja vuorovaikutukseen. (Herrala ym. 2009, 126.) Tällaisen oppilaan liikkeeseen samaistuminen ja somaattinen koskettaminen on kuin käsin koskettaisi hänen vuosikymmenistä elettyä elämäänsä.

Eriksonin teoriaa on kritisoitu siitä, että sitä on hyvin vaikeaa ellei mahdotonta todentaa tieteellisesti (Eronen ym. 2001, 113). Lisäksi itseäni teoriassa mietityttää suorittava tehtäväajattelu: pitäisikö läpi elämän aina olla saamassa jotain aikaan? Eikö ihminen voisi vain keskittyä elämään tässä hetkessä ja olemaan onnellinen? Mielestäni teoriaa tuleekin pitää lähinnä eräänlaisena

psykososiaalisena ajattelutyökaluna, jolla tanssinopettaja voi virittäytyä kohtaamaan eri-ikäisiä asiakkaita haasteineen. Tanssinopettajan, joka on tietoinen asiakkaidensa elämänvaiheisiin mahdollisesti liittyvistä haasteista, on luontevampaa ikään kuin virittää empatialähettimensä oppilaiden kanssa samalle taajuudelle.

Vuosia sitten olin työmatkalla Soulessa ja keskustelin korealaisen naispuolisen kollegani kanssa paritanssiharrastuksestani. Kollegani kauhisteli tuntikuvaustani ja oli jyrkästi sitä mieltä, "ettei voisi ikinä tulla paritanssitunnille, jossa joku vieras mies tanssii hänen kanssaan koskettaen häntä". Hän ei kyennyt omasta kulttuuristaan käsin ymmärtämään eroa intiimin ja vain harrastukseen liittyvän, tarkoituksenmukaisen koskettamisen välillä, ja hänen reaktionsa sai minut pohtimaan koskettamisen kulttuurisia eroja.

Yleensä ajatellaan, että me suomalaiset olemme esimerkki länsimaisesta, modernista ja melko sekularisoituneesta kulttuurista, jossa miehen ja naisen roolit muuntuvat tasaista vauhtia kohti yksilöllistä tasavertaisuutta aina tasapäisyyteen ja tasapäistämiseen asti. Päivä päivältä näemme ympärillämme vähemmän "miesten töitä" ja "naisten töitä", ja myös monien harrastusten roolijako on hämärtyneessä. Naiset voivat harrastaa haulikkoammuntaa siinä missä miehet voivat käydä balettitunneilla. Suomalainen ruumiinkulttuuri koko perheen yhteisine saunahetkineen - ja samalla suhtautuminen ihmiskehoon - on myös historian saatossa muotoutunut varsin mutkattomaksi. Toisaalta oma kokemukseni länsisuomalaisen kulttuurin parissa kasvaneena on ollut, että siihen eivät perinteisesti ole kuuluneet vaikkapa slaavilaisen (ja karjalaisen) kulttuurin halaukset ja poskisuudelmat tai eskimoiden neniä hieromalla tervehtiminen, joten kykenen itse hyvin ymmärtämään koskettamiseen liittyviä kulttuurisia eroja ja haasteita.

Puhuessaan kulttuurin ruumiillisesta perustasta Kristian Salikoski (2012, 36) viittaa tutkielmassaan Combs-Schillingin näkemykseen, jonka mukaan ruumis, kulttuuri ja yhteiskunta liittyvät tiiviisti toisiinsa, jopa siinä määrin, että ne voivat olla olemassa vain yhdessä. Salikosken mukaan samasta aiheesta puhuu myös feministiteoreetikko Grosz, joka menee jopa äärimmäisyyteen väittäessään, ettemme voi edes erottaa objektikehoa ja sen kulttuurisia representaatioita toisistaan.

Kappaleessa 2.2.1 viittasin länsimaiseen kehon ja mielen erillisyyssajatteluun. Kokemukseni mukaan tämän rinnalle on yhteiskunnassamme noussut eräänlainen ylenmääräinen *olemisen ja keuhollisuuden sukupuolistaminen*: varsinkin mediassa sukupuoliuus ja seksuaalisuus nähdään

oleellisena kaiken inhimillisen olemisen määrittelijänä. Pienille tytöille on kaupan vaatteita, joita ei parhaalla tahdollakaan voi nähdä lapsille sopivina asusteina. Keltainen lehdistö on tulvillaan arvioita tuon ja tämän julkisuuden henkilön sukupuolisesta suuntautumisesta. Seksuaalisesta häirinnästä ja jopa hyväksikäytöstä on tullut lyömäaseita, joilla epätoivottuja henkilöitä leimataan usein löyhin perustein. Mainonnalle ihmiskeho ja seksuaalisuus tuntuvat olevan jopa tärkeintä polttoainetta. Mitä tulee vaikkapa tanssiin, niin lehdistö tekee kaikkensa keksiäkseen uusia luovia ilmaisia Tanssii tähtien kanssa -parien välille syntyvään "sähkökään säpinään" ja "tanssisalin ilmassa tiokuvaan seksiin" samalla kun perustetaan gallupeja, joissa kysellään, oliko jonkun tanssijan asu liian seksikäs.

Tehokas somaattisen koskettamisen käyttö paritanssin opetuksessa edellyttää, että pystyn opettamaan koskettamalla yhtä lailla sekä tanssiparin mies- että naisosapuolta, mutta aina näin ei ole asian laita, ja väitän, että tässä sukupuoleni ei toimi minulle eduksi. Suomalaisessa kulttuurissa naisten koskettaminen (vaikkapa koulussa käsi kädessä kulkeminen) nähdään usein vain luonnollisena ystävyydenosoituksena siinä, missä miesten vastaavanlainen käytös nähdään helposti osoituksena romanttisesta tai jopa seksuaalisesta kiinnostuksesta. Näin ollen väitän, että kun mies koskettaa, on suurempi todennäköisyys, että tässä sukupuolistuneessa yhteiskunnassamme kosketuksen tulkinta on vinoutuneesti arvolatautunut. Opettajana voin ehkäistä tätä ainoastaan toimimalla tilanteessa kuten kuka tahansa asiantuntija (esimerkiksi lääkäri, hieroja tai fysioterapeutti), joka käyttää koskettamista oleellisena osana oman ammattinsa harjoittamista. Tämä tarkoittaa, että minun on hyvä suhtautua itse opetusmenetelmään arkisesti, selittää tarkasti, mistä on kyse ja kysyä oppilailta lupaa kosketuksen käyttöön. Näin oppilas kokee säilyttävänsä tilanteessa kontrollin, mikä lisää hänen turvallisuudentunnettaan tanssitunnilla.

2.2.3 Ryhmän turvallisuustason huomioiminen

Paritanssin opettaminen (poislukien koulujen pakollinen liikunnanopetus) on luonteeltaan vapaaehtoisen harrastuksen ohjaamista, ja niinpä asiakaskunnaksi valikoituukin pääasiassa jo jonkinasteisen motivaation harrastamiselle hankkineita tanssioppilaita. Television tanssiformaatit, kuten *Tanssii tähtien kanssa* (MTV3 2012), ovat myös luoneet ihmisille jonkinlaisen peruskäsityksen siitä, millaista paritanssi on: siinä ollaan lähellä, liikutaan yhdessä ja kosketetaan toista ihmistä. Tässä mielessä paritanssin opettajan työ eroaa lähtökohtaisesti yksilötanssin opettamisesta: opettaja voi melko turvallisesti olettaa, että uuteen ryhmään tulevat oppilaat ymmärtävät "joutu-

vansa" tulemaan lähelle ja koskettamaan tanssipartnereitaan.

Koskettaminen voi kuitenkin joillekin olla arka ja pelottavakin asia. Kuten kappaleessa 2.2.1 todettiin, on koskettaminen aina jossain määrin arvolutautunutta, koska oppilaan omat, koskettamiseen liittyvät skeemat ovat tilanteessa aina läsnä. Myös kehollisuuden kulttuurisidonnaisuus ja ympäröivän kulttuurin odotukset "miehiselle" tai "naiselliselle" käytökselle voivat hämmentää. Oman haasteensa voi lisäksi tuoda uuden ryhmän outous ja oman paikan selkiytymättömyys ryhmässä. Tanssinopettajan vastuulla on havainnoida ryhmän turvallisuustasoa: millaisessa ryhmäytymisen vaiheessa ollaan, miten paljon toisilleen jo tuttuja ryhmässä on, millaisia rooleja ryhmäläiset ovat ottaneet, millainen on ryhmän sukupuolikoostumus ja niin edelleen. Näistä havainnoista käsin opettajan on jatkuvasti valittava ja muokattava opetusstrategioitaan, ja hänen vastuullaan on, että kaikki kokevat ryhmässä työskentelemisen turvalliseksi. Toisilleen jo tuttujen oppilaiden voi olla luontevaa tehdä edistyneitä, vartalovientä käyttäviä venti-seuraamisharjoituksia ja päättää tanssitunti vaikkapa kevyeen pareittain tapahtuvaan hierontaan, kun taas uudelle ryhmälle voi parityöskentelyn aakkosten opiskelemissä olla jo aivan riittävästi haastetta. Usein olenkin aloittanut uuden kurssin teettämällä ryhmässä kevyitä ja hauskoja luottamusharjoituksia, joiden tarkoituksena on vapauttaa jännittynyttä ilmapiiriä ja saattaa ryhmäytyminen turvalliseen alkuun.

2.2.4 Yhdessä sovitut käytännöt

Motivaatiolla tarkoitetaan tarvetta tai halua, joka aktivoi ihmisen käyttäytymistä ja antaa sille suunnan. *Emotionaalisuus* vuorostaan on tuotos hyvästä interaktiosta kahden tai useamman henkilön välillä, ja hyvä emotionaalinen työympäristö aktivoikin oppilaissa eksploratiivisuuden eli halun tutkia ja tietää. Tätä kutsutaan myös *sisäiseksi motivaatioksi*. Sisäinen motivaatio on siis riippuvainen yksilön emotionaalisesta tilasta, johon puolestaan vaikuttaa myös ryhmässä luotu oppimisympäristö. (Yli-Luoma 2003, 37–40.)

Voidaan olettaa, että vapaaehtoisesti paritanssikurssille tuleva on jo valmiiksi ainakin jossain määrin sisäisesti motivoitunut tutkimaan ja opiskelemaan uusia taitoja. Tätä orastavaa sisäistä motivaatiota voidaan vahvistaa yhdessä sovitulla ryhmän käytännöillä ja pelisäännöillä eli ryhmäsopimuksilla. Hyviä lähtökohtia ryhmäsopimuksiksi, jotka tukevat myös somaattisen koskettamisen käyttämistä tanssitunneilla, voivat olla esimerkiksi seuraavat:

1. Jokainen ryhmän jäsen on yhtä arvokas, eikä kukaan (ei myöskään opettaja) ole oikeutettu arvostelemaan toista ryhmäläistä julkisesti.
2. Jokainen tekee tunnilla asiat omien kehollisten edellytystensä mukaan, ja ylenmääräinen oman tekemisen vertaileminen muihin oppilaisiin saattaa haitata omaa oppimista.
3. Kun opettaja näkee, että oppilaalla jokin uusi kehollinen asia on "melkein onnistumassa", hän saattaa haluta koskettamalla auttaa oppilaan kehoa "ottamaan viimeisen askeleen" kohti uutta taitoa. Näin opettajan puuttuminen oppilaan liikkeeseen esitelläänkin virheen korjaamisen sijaan positiivisesta, kannustavasta näkökulmasta.
4. Ennen oppilaan koskettamista opettaja kysyy, haluaako oppilas että häntä ohjataan. Jokaisella oppilaalla on tunnilla oikeus kieltäytyä koskettamalla korjaamisesta, eikä kieltäytymistä tarvitse selitellä opettajalle. Opettaja voi tarjota ryhmäsopimuksessa helpon, neutraalin tavan kieltäytyä ohjaamisesta; tällainen voi olla vaikkapa vain tokaisu "haluaisin vielä kokeilla tätä ihan itsekseni omassa kehossani".

Tehdessäni kouluharjoitteluani Teuvo Pakkalan koulun neljäsluokkalaisten kanssa huomasin, että erityisesti kouluikäisillä on vahva sopimisen ja yhteisten pelisääntöjen luomisen ja noudattamisen tarve, jota koulu ympäristönä vahvistaa. Tämänikäiset hyötyivät ryhmänä erityisen paljon yhdessä sovitusta käytännöistä, jotka kirjattiin vieläpä muistiin "huoneentauluksi", joten konfliktitilanteissa minun oli opettajana helppoa viitata yhteisiin pelisääntöihin. Uskon ryhmäsopimusten sitouttavan myös aikuisia tanssin harrastajia ja tukevan heidän sisäistä motivaatiotaan oppia myös kosketuksen kautta jotain uutta.

2.2.5 Tanssinopettajan rooli

Ollessani vuosia sitten tanssioppilaana eräällä paritanssikurssilla kurssilla kävi naishenkilö, jonka kanssa tanssiessani panin alkuun merkille hänen suuren varautuneisuutensa ja vaivautuneisuutensa. Hänen koko olemuksestaan sai vaikutelman, että hän ikään kuin suojasi itseään: tanssi-asento oli hyvin suljettu, eikä hän aluksi sallinut vartalokosketusta, vaan pyrki tanssimaan hyvin etäällä pareistaan. Kurssin aikana sain olla todistamassa hänen asteittaista rentoutumistaan, ja lopulta hän uskaltautui tanssimaan suljetun otteen tansseja vartalokontaktissa. Rentoutumisen myötä näin, miten tämän naisen kasvoja alkoi vähitellen valaista aito yhdessä liikkumisen ilo, oman kehon hyväksyminen ja sitä kautta uuden löytäminen.

Juttelimme usein tanssitauoilla niitä näitä, ja kurssin loppupuolella hän viimein uskoutui minulle ja kertoi päättäneensä jokin aika sitten rankan ihmissuhteen, jossa hän oli kokenut sekä henkistä että fyysistä väkivaltaa. Tuo nainen kertoi uskaltautuneensa viimein ystäviensä rohkaisemana lähtemään paritanssikurssille omien sanojensa mukaan "opettelemaan uudestaan lähellä olemista, joka ei tee kipeää". Minuun naisen tarina teki valtavan vaikutuksen, ja tuosta hetkestä asti olenkin ottanut erääksi opettajan ammattitaitoni peruspilareista ihmisyyteen kasvamisen ja kasvattamisen.

Edellä mainittu esimerkki ei suinkaan ole ainoa, vaan tällaisia arkoja ja vaikeistakin elämäntilanteesta lähtöisin olevia ihmisiä tulee kursseilleni toisinaan. Esimerkkinä tästä olen liittänyt osan erään oppilaan kanssa käymääni sähköpostikeskustelua liitteeseen 1 (muokattu siten, ettei kirjoittajaa voi tunnistaa). Erityisesti koskettamalla opettamiseen liittyy myös tilanteita, joissa oppilaan tilapäinen tai pysyvä ruumiinvamma, esimerkiksi reuma, selkävaivat tai olkapäävamma, voi aiheuttaa haasteita tanssin opiskelulle. Olen pyrkinyt luomaan tunneillani ilmapiirin, jossa oppilas uskaltaa kertoa minulle kahden tanssiessamme tilanteestaan, jolloin pystyn muokkaamaan palautteenantoani oppilasta tukevaan suuntaan.

Kokemukseni mukaan tanssinopettaja on aina myös kasvattaja. Paritanssi voi harrastuksena parhaimmillaan kasvattaa sosiaalisuuteen ja ryhmässä toimimiseen, yhdessä harrastamisesta nauttimiseen, terveen minäkuvan kehittymiseen, oman ja muiden kehon ja kehollisuuden hyväksymiseen ja luonnollisen lähelläolon opettelemiseen. Vahva näkemykseni on, että nämä kaikki kuuluvat perusihmisyyteen, ja siten tanssinopettaja voi (niin halutessaan) olla oppilailleen paljon suuremmassa kuin pelkän harrasteohjaajan roolissa. Hän voi omalla toiminnallaan olla myönteisesti vaikuttamassa edellä mainittujen positiivisten tavoitteiden toteutumiseen, vaikka niitä ei ääneen tanssitunnilla lausuttaisikaan.

Opettajan on syytä tuntea sekä luontevin oppimistyyliensä että omat ihmis-, tiedon- ja oppimiskäsityksensä. Ensiksi, opettajalle on luontevinta opettaa siten kuin hän itse parhaiten oppii, mutta tämä ei välttämättä ole ryhmälle toimivin vaihtoehto eikä tue parhaalla mahdollisella tavalla erilaisia oppijoita heidän ponnisteluissaan. Toiseksi, omat ihmis-, tiedon- ja oppimiskäsityksensä on hyvä tunnistaa ja tiedostaa siitä yksinkertaisesta syystä, että tiedostaa opettaja niitä tai ei, *joka tapauksessa hän ilmentää niitä omalla persoonallaan opetuksessaan*.

Oma ihmiskäsitykseni on lähinnä humanistis-holistinen ja kiteytyy siihen, että mielestäni jokainen

ihminen on ainutlaatuinen yksilö, jonka ihmisarvo on kiistämätön. Ihminen on henkisesti kehittyvä, järjellinen olento, jolla on sekä halu että kyky kehittyä täyteen mittaansa. Kaiken kaikkiaan meidät on ymmärrettävä psykofyysissosiaalisena kokonaisuutena, jonka tietoisuus koostuu sekä kehollisesta (fyysisestä) että tajunnallisesta (miehellisestä) puolesta. Emme ole viettiemme ja vaistojemme vankeja, vaan kykenemme tekemään elämässämme erilaisia moraali- ja arvovalintoja.

Oppimiskäsityksessäni on piirteitä sekä behaviorismista, kognitivismista, konstruktivismista että humanismista. Tanssinopetuksessa on suurelta osin kyse tanssia koskevien perinteiden välittämisestä, ja tässä mielessä voidaan puhua oppimisnäkömykseni behavioristisesta puolesta. Toisaalta ymmärrän, että erilaiset opittavaan asiaan liittyvät skeemat myös vaikuttavat oppilaiden havaitsemiseen ja oppimiseen, ja niinpä tanssinopettaja ei voi koskaan vakuuttua opettamansa siirtymisestä muuttumattomana oppilaalle, vaan oppilas konstruoi oman näkömyksensä opettamastani asiasta omien kognitiivisten rakenteidensa kautta. Kognitiivinen mallioppiminen on tärkeä oppimisen muoto tanssitunnilla, mutta pidemmälle edenneen oppilaan oppiminen varmasti muokautuu konstruktivistiseen suuntaan, kun hän oppii reflektoidaan ja analysoidaan omaa tanssiaan aiemmin opittuja taitoja vasten. Myös sosiaalisella vuorovaikutuksella on keskeinen asema paritanssin opetuksessa, ja niiltä osin oppimisnäkömykseni liikkuu sosiokonstruktivismin suuntaan.

Piilo-opetussuunnitelman käsitteellä viitataan yleisesti siihen, että opetuksen arkipäiväisessä todellisuudessa oppilaat ja opettajat oppivat systemaattisesti hyvin paljon sellaista, mitä ei varsinaisesti ole asetettu opetuksen ja oppimisen tavoitteeksi. Tässä viitataan siihen, mitä edellä olen sanonut opettajan itsetuntemuksesta, ja totean, että piilo-opetussuunnitelma kattaa ne opittavat arvot ja asenteet, joita ei ole mihinkään julkisesti kirjattu ja jotka eivät ole opettajan aktiivisen, tietoisuuden toiminnan kohteena, mutta joita opettaja käytännöllään kuitenkin välittää oppilailleen. (Antikainen, Rinne & Koski 2000, 224.) Piilo-opetussuunnitelmalla on siis varsin negatiivinen kaiku.

1800-luvun kulttuurisesta, vahvan sukupuoliroolittuneesta ympäristöstä siinneenä ilmiönä paritanssi kantaa edelleen mukanaan – ja osittain taakkanaan – syntyäikojensa arvoja, käytäntöjä ja arvostuksia. Suomalaisen paritanssin ytimeen kuuluu varsin vahva tanssietiketti, joka säätelee ennen kaikkea tanssivien osapuolten sukupuolirooleja ja -odotuksia. Tällainen harrastuksen harvinaisen luja arvopohja on otollinen alusta sukupuolirooleihin liittyville piilo-opetussuunnitelmille. Tanssinopettaja voi omalla tiedostamattomalla toiminnallaan vahvistaa paritanssin perinteisiä su-

kupuolirooleja ja näin omalta osaltaan varmistaa sen, että tämä arvopohja siirtyy muuttumattomana tuleville tanssiville sukupolville.

Toisaalta tilanne voisi olla myös toisenlainen, ja itse tahdonkin lanseerata julkisen opetussuunnitelman ja piilo-opetussuunnitelman väliin kolmannen käsitteen, jota kutsun paremman termin puutteessa *tietoiseksi piilo-opetussuunnitelmaksi*. Tällä tarkoitan sellaista tietojen ja taitojen, arvojen ja asenteiden kokoelmaa, jota opettaja ei jostain perustellusta syystä näe tarpeelliseksi julkistaa oppilailleen mutta jota hän kuitenkin *tietoisesti ja tarkoituksellisesti* opettaa. Toisin kuin piilo-opetussuunnitelma usein esitetään, näkisin tällaisen tietoisien piilo-opetussuunnitelman pääosin positiivisena asiana.

Oma tietoinen piilo-opetussuunnitelmani tanssinopetukselle on seuraavanlainen:

- Haluan välittää kaikessa opetuksessani omaa ehdottomaan sukupuolten tasa-arvoon pohjautuvaa ihmiskäsitystäni.
- Jokainen ihminen ja jokainen keho on jo sinällään arvokas.
- Paritanssi opettaa ihmisille luonnollisen sosiaalisuuden, läheisyyden, koskettamisen ja yhdessä liikkumisen nautintoa vailla väistämätöntä sukupuolisuuden taakkaa.
- Sukupuolisuus ilmiönä on kuitenkin aina liitetty paritanssiin, joten tästäkin harrastuksen mukana kulkevasta ”lieveilmiöstä” on tärkeää ja sallittua puhua, sitä kuitenkaan ylikorostamatta.
- Tanssi harrastuksena tarjoaa onnistumisen elämyksiä, jotka johtavat parempaan minäkäsitykseen ja itsetuntoon sekä –tuntemukseen, joiden kehittymistä haluan omilla tanssitunneillani edistää.
- Erilaisilla fyysisillä harjoitteilla on positiivinen vaikutus liikkumiseemme ja kinesteettisen palautteen välityksellä myös koko olemukseemme.

2.2.6 Tanssinopettajan oma taitotaso

Tanssin opettamisessa on mitä suurimmassa määrin kyse taitojen opettamisesta, ja usein ajatellaan, että tanssinopettajan oman taitotason pitää hipoa täydellisyyttä, ennen kuin hän voi olla

hyvä opettaja. Haluan haastaa tämän käsityksen eritoten koskettamalla opettamisen kohdalla.

Behavioristisen oppimiskäsityksen mukaan oppija on vastaanottava tekijä, joka oppii taitavan opetuksen ansiosta, ja opettajan rooliksi muodostuu olla aktiivinen opettaja, jonka opetus perustuu tiedon jakamiseen (lähes muuttumattomana) oppilaalle. Tällöin myös oppimisprosessia hallitsee opettaja, ja oppilas on hänen toimintansa kohde. Behavioristisen käsityksen mukaan keskitytään opettamisessa ulkoisesti havaittavan käyttäytymisen tutkimiseen, koska sisäisistä prosesseista ei saada riittävän objektiivista tietoa. (Kontturi-Paasikko 2012, 20.)

Behaviorismin vastapainoksi ja sitä haastamaan on syntynyt muita oppimiskäsityksiä, joista vahvin ja suosituin lienee konstruktivismi. Konstruktivismi on syvimmillään tietoteoreettinen lähtökohhta oppimisen tarkasteluun, ja sen mukaan ihminen kokee maailman sisäsyntyisesti, sellaisena kuin hän on sen mieleensä rakentanut (Kontturi-Paasikko 2012, 21). Merkille pantavaa on, että tältä osin konstruktivistisen käsityksen tanssin opettamisesta voidaan ajatella kytkeytyvän tiiviisti myös kehon fenomenologiaan. Konstruktivismi eroaa perustavanlaatuisesti behaviorismista siinä, että uuden oppimisen ajatellaan olevan todellisuuden rekonstruointia jo olemassaolevan tiedon pohjalta. Tällöin oppiminen ei olekaan opettajalla olevan valmiin tiedon kopiointia, vaan siinä kuvastuu kaikki se, mitä oppija on kulloinkin tarkkainnut, tulkinut tai tehnyt. (Rauste-von Wright & von Wright 1996, 157–158; Kontturi-Paasikko 2012, 21.)

Koskettamalla opettamisessa opettaja on omalla kehollaan mukana oppimistapahtumassa, sekä opettajana että oppijana; opettaminen on vahvasti tekemiseen sitoutunutta ja hetkessä elävää. On toki tärkeää, että opettaja kykenee selkeästi erittelemään ja jakamaan opetettavan liikkeen loogisiin osiin (lähinnä motorisiin alarutiineihin) ja että hän tietää oppimisen kannalta tärkeimmät piirteet opetettavasta asiasta. Hänellä on myös oltava opetettavasta asiasta itsellään riittävät motoriset taidot, jotka ovat oman harjoituksen myötä automatisoituneet, jotta hän ei joudu käyttämään ylenmäärin energiaa oman kehonsa liikkeiden miettimiseen. Mutta voidaan kysyä, onko täydellistä liikkujaa olemassakaan, ja jos on, niin onko täydellinen liikkuja myös täydellinen opettaja?

Niemi ja Keskinen (2002, 66–67) esittelevät kirjassaan Taitavan toiminnan psykologia Schmidtin skeemateorian motorisesta oppimisesta. Sen mukaan liikkeen skeemassa on neljänlaista tietoa:

1. alkulähtökohdat: tieto ruumiinjäsenten asennosta yhdistettynä tietoon toimintaympäristöstä

2. reaktion ominaisuudet: voima, nopeus ja suunta
3. sensoriset seuraukset: ne palautteet, jotka liike itsessään tuottaa, kuten visuaalinen, auditorinen ja proprioseptiivinen palaute
4. reaktion tulokset: tietoa, joka koskee liikkeen onnistumista. Tämä koostuu sekä ulkoa (opettajalta) saadusta palautteesta että oppijan subjektiivisista elämyksistä.

Kun tarkastelemme Schmidtin skeemateoriaa koskettamalla opettamisen kannalta, näemme, että opettaja voi sekä tiedon jakajana (kohdat 1 ja 2) että liikkeeseen osallistujana (kohdat 3 ja 4) olla mukana kaikissa neljässä vaiheessa. Samalla on ymmärrettävä kuitenkin, ettei omilta taidoiltaan täydellisenkään opettaja voi kuitenkaan mitenkään varmistaa sitä, että hänen opettamanaan liike kopioituu "täydellisenä" oppilaan kehoon. Tämä on tanssinopettajan kannalta yksinomaan helppottava tieto.

Väitän, että myös tehokkaaseen koskettamalla opettamiseen riittää, että opettaja ensinnäkin tiedostaa omat haasteensa liikkujana sekä osaa arvioida realistisesti oman tekemisensä tasoa ja identifoida opetettavan asian kannalta oleelliset puutteet omassa liikkeessään. Lisäksi opettajan on ymmärrettävä roolinsa oppimisen taitojen opettajana; keskeiseksi opetustilanteessa nousee taitojen kehittymistä edistävän oppimisympäristön luominen (Kontturi-Paasikko 2012, 21). Tässä viitataan kaikkiin niihin pohdintoihin, joita tässä kappaleessa on käsitelty. Koskettamalla opettaminen vaatii myötäelämisen, empatian sekä hetkessä elämisen taitoja sekä kykyä muuttaa opetusstrategiaa "lennosta", mikäli nykyinen strategia ei näyttäisi toimivan parhaalla mahdollisella tavalla. Koskettamalla opettamisessa tärkeää on myös ymmärtää pitää asenne tutkivana; on tärkeää luoda turvallinen opetustilanne, jossa opettaja voi oppia oppijan liikkeestä yhtä lailla kuin toisinkinpäin.

Yhteenvetona totean, että tanssinopettajan, joka opettaa koskettamalla, ei tarvitse olla täydellinen ihmisenä, opettajana eikä liikkujana, kunhan hän tiedostaa omat puutteensa ja suhtautuu opetustilanteeseen riittäväillä myötäelämisen taidoilla.

2.3 Käytännön kysymyksiä ja opetusstrategioita

Ihmisen kehoa voi hänen liikkuessaan koskettaa monin eri tavoin, ja parhaan tuloksen tuottava koskettamisen opetusstrategia riippuu aina monesta osatekijästä: harjoituksen liikkeellisestä ta-

voitteesta, oppilaan kehollisesta tilanteesta ja hänen liikunnallisista edellytyksistään, fyysisestä opetusympäristöstä, opetustilanteen mahdollisista kulttuurisista rajoitteista sekä opettajan omista mieltymyksistä. Siksi on tarpeen pohtia ja luokitella erilaisia koskettamalla opettamisen tapoja ja tyylejä.

2.3.1 Kosketuksen voimakkuus

Pohdittaessa kosketuksen tarpeellista voimakkuutta täytyy muistaa, että kyseessä ei ole suora syy-seuraussuhde vaan pikemminkin ärsykkeen ja vasteen välinen suhde. Rywerant (2003, 15) havainnollistaa tilannetta seuraavalla vertauksella: kun istun sohvalla ja kuulen ovikellon soivan, nouden ylös ja kävelen avaamaan oven. Tällöin käytän siis oman kehoni energiaa sen sijaan, että korviini osuvat ääniaallot saisivat energiallaan minut nousemaan ja kävelemään. Biologinen järjestelmäni sisältää siis oman energianlähteen, jonka avulla muodostan reaktion annettuihin ärsykkeisiin. Kuten kappaleessa 2.1.1 esitettiin, ihmiskehon liikettä säätelee sensomotorinen mekanismi, eli otamme vastaan sensorisia ärsykeitä ja käytämme *oman kehomme energiaa* muodostamaan ärsykkeisiin motorisen vasteen. Tällaista järjestelmää, jossa syöte tuottaa vahvistetun vasteen, joka puolestaan ei ole suoraan verrannollinen syötteen voimakkuuteen, voidaan teknisesti luonnehtia *releeksi*. Sen ominaispiirteenä on, että varsinaisen *energian* vaihto ärsykettä vastaanotettaessa saattaa olla lähes merkityksetöntä, kun taas *informaation* vaihto voi olla huomattavaa. (Rywerant 2003, 15.)

Sensorinen järjestelmämme havaitsee ainoastaan *muutoksia aistimuksissa*, ei aistien yleistä viritystasoa, ja näitä muutoksia luonnehtii fysiologiassa Weber-Fechnerin laki, jonka mukaan pienin havaittava ärsykkeen muutos on suoraan verrannollinen sensorisen järjestelmän stimulaation tasoon. Tämä voidaan ilmaista kaavalla (1):

$$\frac{\Delta S}{S} = k \quad (1),$$

missä

ΔS = pienin havaittava ärsykkeen muutos,

S = sensorisen järjestelmän stimulaation taso, ja

k = vakio.

Kaavan (1) on osoitettu pitävän melko hyvin paikkansa sellaisten ärsyke muutosten osalta, joista kosketuksessa on kyse. Vakion k arvon on havaittu vaihtelevan jonkin verran eri luonteisille sensorisille ärsykeille. Esimerkiksi mittauksilla on vahvistettu, että ihmiskehon havaitessa siihen kohdistuvan paineen muutoksia $k = 1/40$, eli jos vaikkapa kannamme käsissämme kahta punnusta, täytyy niiden painoeron olla vähintään $1/40$ punnusten painosta, jotta kykenisimme mieltämään toisen punnuksen toista painavammaksi (Rywerant 2003, 16).

Weber-Fechnerin laista seuraa, että tanssinopetustilanteessa tehokas ja taloudellinen informaation välittäminen koskettamalla edellyttää varsin pientä energianvaihtoa: kun yleinen ärsyketaso on matala, oppilaan keho kykenee ottamaan vastaan hyvinkin pieniä, koskettamalla välitettyjä signaaleita ja reagoimaan niihin tarkoituksenmukaisella tavalla. Kärjistäen voidaankin sanoa, että onnistuneessa taktiisessa opetustilanteessa opettaja käyttää mahdollisimman kevyttä, tarkoituksenmukaista, oikea-aikaista ja oikein suunnattua kosketusta. Tällainen tanssioppilaan kehon hienovarainen manipulaatio pitää ilmapiirin kokeilevana, ja on todennäköistä, että myös oppilas pitää opetustilannetta turvallisena eikä koe opettajan mitenkään erityisen tungettelevana. Omat opetuskokemukseni ovat olleet samansuuntaisia.

2.3.2 Kosketustyyli

Melko pian sen jälkeen, kun aloitin kosketuksen käyttämisen tanssinopetuksessani, löysin opetustilanteisiin heittäytymisen ja kokeilevan intuition avulla kolme erilaista kosketustyyliä, joiden vaihteleva käyttö tuntui tuottavan erityisen hyviä tuloksia. Ilokseni huomasin myöhemmin, että samansuuntaisiin havaintoihin on päädytty myös kirjallisuudessa: Rywerant (2003, 45–56) on luokitellut kahdenkeskisessä Feldenkrais-terapiassa käytettävät erilaiset manipulatiiviset tyylit, jotka näyttäisivät olevan hyvin samankaltaisia kuin käyttämäni kosketustyyli. Näin ollen tukeudun seuraavassa myös Rywerantin luokitteluun.

Ei-toivottua liikettä rajoittavalla koskettamisella opettaja asettaa kosketus- ja paineaistin välityksellä ikään kuin reunaehdoja tanssioppilaan kehon liikkeeseen. Hän saattaa esimerkiksi rajoittaa oppilaan vääräaikaista lantion liikettä painamalla kevyesti oppilaan lantiota siltä puolelta, jossa liikettä tietyllä hetkellä halutaan rajoittaa. Rywerant (2003, 52–53) käyttää tällaisesta kosketusmenetelmästä termiä *rajoittavat manipulointit* (confining manipulations) ja toteaa, että siihen väistämättä liittyvät oppilaan liikettä koskevien mentaalimallien muutokset. Rywerantin mukaan ei-toivotun liikkeen rajoittamisen ei välttämättä tarvitse tuntua epämiellyttävältä, mikäli se tehdään oikein ja

oikealla voimakkuudella. Tanssinopettajana sanoisin, että fysiologisesta terapiasta ehkä poiketen tanssin opiskelun ei tulisi milloinkaan tuntua varsinaisesti epämiellyttävältä, joten tällaisen kosketusmuodon käyttäminen täytyy aina valmistella huolella ja perustella opetuksellisilla syillä. Rywerant antaa yhden hyvän neuvon rajoittavan kosketuksen käyttöön: sen tulisi aina jättää oppilaan keholle ”pakotie” auki, jotta kosketus ei tunnu tungettelevalta. Tämä tarkoittaa käytännössä sitä, että kehoa saa rajoittaa aina vain yhdestä suunnasta. Ylläolevassa esimerkissä siis oikeanlaista rajoittavan koskettamisen käyttöä ei olisi sellainen, jossa tanssinopettaja tarttuisi molemmilla käsillään oppilaan lantion kummaltakin puolen ja alkaisi ohjata lantiota tanssissa.

Ei-toivottua liikettä rajoittavassa kosketusmenetelmässä on pari mahdollista haittapuolta. Ensinnäkin tanssioppilas saattaa tulkita rajoittavan kosketuksen täsmälleen päinvastaisena kuin oli tarkoitus. Tällöin käy niin, että väistämisen sijaan oppilas siirtääkin kosketettua kehonosaa vielä enemmän opettajan kättä vasten, siis ikään kuin ”tanssii kättä vasten”, jolloin vaikutus on tietenkin päinvastainen kuin opettaja oli tarkoittanut. Tämän ehkäisemiseksi opettaja voi käyttää verbaalisia mielikuvia kuten ”kun tunnet käteni lantiollasi, väistä sitä”. Toinen haittapuoli on filosofisempi ja liittyy siihen, että tässä koskettamisen muodossa opetetaan ikään kuin negatiivisen kautta: ”Älä tuo kehosi osaa tähän suuntaan tällä hetkellä”. Pelkkä ei-toivottua liikettä rajoittavien kosketusten käyttö veisi tanssinopetusta mielestäni liikaa ”ei näin” -opettamisen suuntaan, joten menetelmän vastapainona on syytä käyttää myös muunlaisia kosketustapoja. Itse olen kokenut, että ei-toivottua liikettä rajoittava koskettaminen sopii parhaiten tanssioppilaan alkutaipaleelle sekä jo kokeneemman oppilaan väärin oppimien liikesuuntien alustavaan karkeaan korjaamiseen.

Tavoitteenmukaista liikettä vahvistavan koskettamisen strategia on päinvastainen: sillä on tarkoitus vahvistaa opettajan kosketuksen avulla jo idullaan olevaa oikeansuuntaista liikettä. Rywerant (2003, 51) puhuu tätä menetelmää kuvatessaan *ohjaavasta manipulonista* (leading manipulon), ja siitä esimerkkinä voisi mainita vaikkapa jiven rock-askeleessa oppilaan lantionkierron vahvistamisen vetämällä kevyellä kosketuksella oppilaan takaa takimmaisesta jalan puoleista lantion osaa hieman taaksepäin. Tässä kosketusmenetelmässä on luonnollisesti tärkeää mukautua oppilaan liikkeeseen ja suunnata kosketus tavoitteenmukaisen liikkeen liikesuuntaan, jotta oppilaan kehon liike-energia vähitellen vahvistuisi haluttuun suuntaan. Pidän tätä kosketusmenetelmää haasteellisempänä kuin ei-toivottua liikettä rajoittavaa, mutta samalla se on mielestäni palkitsevampi ja sopii parhaiten tilanteeseen, jossa oppilaan kehossa tapahtuu jo oikea-aikaista liikettä – vaikka pientäkin – haluttuun suuntaan. Tällöin opettajan vahvistaessa jo tapahtuvia oikeansuuntaisia

liikkeitä vahvistuvat myös oppilaan liikkeeseen liittyvät mentaalimallit ikään kuin ”positiivisen kautta”.

Kehoalueen sensomotorista tietoisuutta vahvistava koskettaminen ei mielestäni varsinaisesti kuulu kumpaankaan edellämainituista kategorioista, vaan sillä on tarkoitus ikään kuin herkistää oppilaan kosketus- ja paineaistit sekä herättää ja muistutella tiettyä kehon osaa toimimaan halutulla (ja usein jo opitulla) tavalla. Tällaiseen koskettamiseen voi kyllä liittyä myös liikesuunta, mutta yleensä se on hyvin hienovarainen eikä milloinkaan liikettä rajoittava. Rywerantin (2003, 50–51) terminologiassa tällainen kosketus kuuluu alalajina kumpaankin edellämainittuun, mutta mielestäni taktiilinen tanssinopetus poikkeaa tavoitteissaan ja käytännöissään niin paljon Feldenkrais-menetelmästä, että on perusteltua luokitella kehoalueen sensomotorista tietoisuutta vahvistava koskettaminen omaksi alalajikseen.

Opettajana olen kokenut, että tämän kosketusmenetelmän käyttäminen tuottaa parhaita tuloksia erityisesti selän ristilateraalisten liikkeiden vahvistamisessa sekä kylkien pituuden aikaansaamisessa ja ylläpitämisessä. Tällöin olen käyttänyt selässä kevyttä sivelyä ristilateraalsiin suuntiin, siis vaikkapa vuorotellen vinoittain vasemmalle ylös ja oikealle ylös. Kylkien pituuden kasvattamiseksi olen sivellyt kylkiä oikea-aikaisesti kevyesti alhaalta ylös kohti kainaloa, ja kun oppilaan keho alkaa toimia halutulla tavalla, pelkkä käden asettaminen kyljelle yleensä riittää.

Kokemukseni mukaan tämän kosketusmenetelmän ominta toiminta-alueita ovat tanssioppilaat, joiden keho tekee jo haluttuja, oikeasuuntaisia ja oikea-aikaisia liikkeitä. Kuitenkin myös alkeisoppilas voi hyötyä sensomotorista tietoisuutta vahvistavista harjoitteista, varsinkin silloin, kun ne liittyvät ryhdin ja tanssiasennon muodostamiseen, kohentamiseen ja ylläpitämiseen. Hyviä harjoitteita näihin ovat muun muassa hengittely ja kehon kasvattaminen opettajan tanssioppilaan olkapäille tai pään päälle asettamia käsiä vastaan sekä hengittäminen ja kylkien kasvattaminen kyljille asetettuja käsiä vastaan.

2.3.3 Ajoituskysymykset

Mitä tulee koskettamisen ajoittamiseen, lienee selvää, että opettajalla on käytettävissään kaksi mahdollista strategiaa: hän voi käyttää joko liikkeeseen valmistavaa tai suoritushetkellä tapahtuvaa kosketusta.

Liikkeeseen valmistavassa kosketuksessa opettaja antaa koskettamalla tanssioppilaan kehoon

syötteitä ennen haluttua liikettä. Tällöin oppilaan keholle jää aikaa tulkita ohjaavat kosketukset oikeasuuntaiseksi liikkeeksi. Tätä menetelmää käytettäessä on kuitenkin syytä ottaa huomioon, että syötteitä ei kannata antaa oppilaan kehoon liian aikaisin, sillä mitä suurempi aika syötteen ja halutun toiminnan väliin jää, sitä suuremmaksi kasvaa ei-halutun toiminnan todennäköisyys, koska tänä aikana oppilaan kehossa ehtii tapahtua monenlaisia aktiviteetteja, jotka lisäävät ”kohinaa” opettajan koskettamalla antamaan syötteeseen. Toinen virhemahdollisuus sisältyy siihen, että oppilaan keho tulkitseekin valmistavan kosketuksen välitöntä reagointia vaativaksi, mikä luonnollisesti johtaa haluttuun liikkeeseen nähden vääränlaiseen ajoitukseen.

Suoritushetkellä tapahtuvassa koskettamisessa opettaja antaa syötteen tanssioppilaan kehoon juuri samalla hetkellä kun liikkeen halutaan tapahtuvan. Tällöin liikkeeseen valmistavaan kosketukseen sisältyvää virhemahdollisuutta ei ole, mutta tämän menetelmän haasteena on se, ettei oppilaan keho ehdi reagoida riittävällä laadulla ja voimakkuudella koskettamalla annettuun syötteeseen.

Tehokas ja monipuolinen taktiilinen opettaminen yhdistää luovasti kaikkia kosketustyyliä ja ajoitusstrategioita ja pitää sitä kautta tämän opettamisen muodon oppilaalle mielenkiintoisena ja tuoreena. Erilaisten tyylien ja ajoitusten käyttäminen ja niihin reagointi myös kehittää sekä oppilaan että opettajan reagointi- ja mukautumiskykyä.

2.4 Koskettamalla opettamisen erityisvaikutukset paritanssissa

Edellä on todettu, että somaattis-taktiiliset opetusmenetelmät voivat olla tehokkaita tapoja päästä suoraan käsiksi tanssioppilaan liikettä tuottavaan sensomotoriseen järjestelmään ja siksi ko. opetusmenetelmillä on potentiaalia tuottaa halutunsuuntaisia tuloksia nopeasti ja johdonmukaisesti kaikessa tanssinopetuksessa. Koska kaikkea paritanssia luonnehtii tanssijoiden oman liikkeen lisäksi tanssiparin välinen fyysinen tai visuaalinen kontakti, tuo kosketuksen käyttö paritanssin opetukseen erityisiä lisäulottuvuuksia.

Mahdollisten vaikutusten keskiössä on *suljetun kineettisen ketjun* käsite. Ihmiskehossa kineettisellä ketjulla tarkoitetaan peräkkäisten nivelten toimintaa ja niiden vaikutusta toisiinsa. Toisin sanoen voidaan puhua liikeketjusta, jossa kunkin yksittäisen nivelen toiminta vaikuttaa ketjussa seuraavien nivelten toimintaan. Suljettu kineettinen ketju on kyseessä silloin, kun alaraaja on kuormitettu. (Hurme & Tynkkynen 2007, 9.) Koska tässä opinnäytetyössä kehitetyissä opetusstrate-

gioissa ja -menetelmissä alaraaja on aina kuormitettu, on tässä riittävää tarkastella suljettua kineettistä ketjua.

Kun tanssipari tanssii keskenään tanssioitteessa, tämä suljettu kineettinen ketju laajenee käsittämään kosketuksella ohjattavan tanssijan lisäksi myös tanssiparia. Tällöin ohjattavan tanssijan kehon muutokset välittyvät tanssioitteen (joka voi olla sekä suljettu että avoin) kautta myös tanssipariin. Esimerkkinä voisi mainita vaikkapa rumbassa ohjattavan oppilaan kylkien kasvattamisen liikkeen suunnassa: kun oppilaan kylki kasvaa pituutta ja aiheuttaa hänen selkäänsä ristilateraalisen liikkeen, välittyy tämä liike tanssioitteen välityksellä myös tanssiparin kylkien ja selän liikkeeksi. Tällöin mahdollisten vaikutusten tarkastelun kohteena on "laajennettu" suljettu kineettinen ketju, joka alkaa ohjattavan tanssioppilaan jalkapohjan paineesta lattiaa kohti, etenee sieltä ylöspäin kohti olkaniveliä ja edelleen tanssioitteen kautta tanssiparin olkaniveliin, sieltä alas kylkiin ja alaspäin hänen tukijalkansa paineeksi lattiaa kohti.

Tällainen laajennettu suljettu kineettinen ketju mahdollistaa sen, että paritanssissa yhden oppilaan ohjaamisella voi olla positiivinen vaikutus myös tanssiparin liikkeeseen, minkä myös useasti toimintatutkimukseni aikana pääsin havaitsemaan. Milloin mahdollista, pyrin vielä vahvistamaan tätä vaikutusmekanismia pyytämällä tanssiparia sulkemaan silmänsä ja tuntemaan muutokset (ohjattavan) tanssiparin liikkeessä. Kun näköaistin käyttö näin suljetaan opetustilanteen ulkopuolelle, vähenee visuaalinen "ennakointi", kosketus- ja paineaistien välittämän informaation merkitys kasvaa suuremmaksi ja koskettamalla opettamisesta tulee tehokkaampaa.

3 KÄYTÄNNÖN TAPAUSTUTKIMUS

3.1 Tutkimusmenetelmän valinta ja tutkimusstrategia

Siitä päätellen, miten vähän aiheesta löytyi aiempaa kirjallisuutta, on kosketuksen käyttö paritanssin opettamisessa tutkimusaiheena verrattain tuore. Siksi tutkimuksen tekijänä koin astuvani uudelle maaperälle, jolla täytyi edetä varovaisesti harkiten ja yhteistyössä oppilaiden kanssa tietä tunnustellen. Tutkimusongelma on hyvin käytännönläheinen ja tutkimustilanteisiin sidottu, ja ennakko-odotukseni oli, että saan tutkimustilanteista itse uutta kehollista tietoa, jota intuitiivisesti prosessoiden voin muokata menetelmiäni paremmin tutkimustilanteisiin sopivaksi.

Anttila (1997) kuvaa toimintatutkimusta seuraavasti:

Toimintatutkimus pyrkii selvittämään, miten muutos vaikuttaa ilmiöön. Keskeistä on ilmiön tutkiminen kokonaisuutena, omassa kontekstissaan sekä käytännönläheisten ongelmien tutkiminen ja olemassaolevan tilanteen kehittäminen. Tutkimus ja toiminta kuuluvat yhteen: tieto saadaan toiminnan kautta ja toimintaa varten. (Anttila 1997, 119.)

Myös Anttila sitoo toimintatutkimuksen hyvin tiukasti käytännönläheisten ongelmien tutkimiseen. Keskeistä tämänkaltaisen kehollisen toimintatutkimuksen luonteessa on mielestäni tietynlainen situationaalisuus eli tilannesidonnaisuus, sekä tutkimuskohteen eli tanssioppilaiden holistinen luonne. Tutkimuksen kohteena olevat ihmiset ovat tajunnallisia ja kehollisia yksilöitä, joiden kaikki toiminta - ja siten myös oppiminen - on sidoksissa sekä aikaan ja paikkaan että oppijoiden omiin taustoihin. Tämän vuoksi en kokenut, että esimerkiksi haastattelututkimuksella tai tutkimuskohteiden eriytyneemmällä, yksityistunnilla tapahtuneella havainnoinnilla, olisin saavuttanut tutkimukselle jotain lisäarvoa.

Tutkimukseni ensisijaisena tavoitteena oli harjoittaa intuitiivista heittäytymistä ja ajassa ja paikassa elämistä ja sitä kautta kehittää omaa tanssinopettajuuttani. Tämän vuoksi valitsin toimintatutkimukseni strategiaksi seuraavan:

1. Kurssin alussa informoin oppilaita tutkimuksestani ja siitä, että tuntien aikana haluaisin käyttää tietyissä tilanteissa puheen ja "oman näyttämisen" lisäksi myös kosketusta parien opettamisessa.
2. Kerroin tulevani aina ennen tällaisen ohjaamisen aloittamista ensin kysymään "saanko auttaa", ja annoin myös selkeän viestin siitä, että tilanteessa voi kasvojaan menettämättä

kieltäytyä koskettamalla ohjaamisesta. Annoin ryhmälle tilaa keskustella tällaisesta opetusmenetelmästä ja ilmaista siitä mielipiteensä.

3. Pyrin opettajana luomaan ryhmään turvallisen ja leppoisan ilmapiirin, jossa on lupa yrittää, epäonnistua ja kokeilla jotain uutta. Näin pyrin tukemaan myös ryhmäytymisprosessia ja vähentämään sitä jännitystä, jota tanssiparit saattoivat kokea opettajan tullessa paikalle observoimaan ja ohjaamaan tanssia.
4. Suunnittelin etukäteen, millä tunteilla voisin erityisesti kokeilla somaattista kosketusta - mutta annoin itselleni myös tilaa ottaa menetelmän käyttöön muulloinkin aina, kun intuitioi ilmaisisi minulle, että siitä voisi olla hyötyä.
5. Käytin somaattisen koskettamisen menetelmiä mahdollisimman monipuolisesti ja pyrin valitsemaan lajeja, joissa siitä olisi eniten hyötyä. Kirjasin havaintoni liikkeestä ennen ja jälkeen kosketuksen käyttöä opetuksessa. Kirjasin muistiin myös oppilaiden reaktioita ja kehollisia tuntemuksia opetustilanteessa, jotta saisin käsityksen koetun kehon suhtautumisesta tilanteeseen.

3.2 Tutkimuksen kohderyhmät

Olen opettanut syksystä 2009 Oulun Korkeakoululiikunnan paritanssikursseja, ja vuosina 2011–2012 käytin kaikkien opetusryhmieni kanssa koskettamista yhtenä opetusstrategioista. Korkeakoululiikunnan opetusryhmät koostuivat pääosin nuorista aikuisista, ja sukupuolijakauma oli kaikilla kursseilla melko tasainen; monet tulivat kursseille yhdessä parinsa kanssa. Ryhmäkoot vaihtelivat noin kymmenestä yli viiteenkymmeneen oppilaaseen, ja luonnollisesti isompien ryhmien kanssa ehdin antaa henkilökohtaista ohjausta vähemmän kuin pienissä ryhmissä. Lajivalikoima kattoi kaikki yleisimmät paritanssilajit sekä vakio- että latinalaisten tanssien osalta.

Korkeakoululiikunnan kurssit olivat joko viiden–seitsemän kerran lyhytkursseja, joiden tarkoituksena oli tutustuttaa oppilaat suomalaiseen paritanssiperinteeseen, tai koko lukukauden kestäviä kursseja, jotka mahdollistivat syventymisen joihinkin lajeihin ja yleisempien kehollisten asioiden pidemmälle viedyn opettamisen. Jälkimmäiset kurssit myös tarjosivat minulle opettajana paremmat mahdollisuudet tutkia ja käyttää taktiillisia opetusstrategioita.

Syyskuusta 2011 kevääseen 2012 Tanssikoulu TanssinTahti tarjosi minulle mahdollisuuden käydä

pitämässä Kokkolan Lavatanssijoille kuukausittaisia opetuspäiviä, joiden aikana syvennyimme kahteen tanssilajiin kerrallaan. Näitä opetuspäiviä kertyi syyskuusta maaliskuuhun kaikkiaan viisi, ja niiden aikana ehdimme käydä läpi kaikkiaan kahdeksan tanssilajia, joista monet (mm. cha cha, jive, rumba ja hidas valssi) tarjosivat minulle oivan mahdollisuuden koskettamalla opettamiseen. Opetusryhmän ryhmäkoko vaihteli paristakymmenestä tanssijasta noin viiteenkymmeneen ja sukupuolijakauma oli melko tasainen; naisia oli ryhmässä yleensä hienoinen ylimäärä. Tanssijoiden ikä vaihteli alle kolmekymppisestä noin seitsemänkymmppiseen ja painottui neljän-viidenkymmenen välille.

Siirryin kesäkuun 2012 alusta päätoimiseksi tanssinopettajaksi Kuopioon Suomen Tanssistudiot Oy:n palvelukseen. Kuopiossa olen opettanut kaikkia ryhmätasoja alkeisryhmistä jatkoryhmiin asti, ja lajikirjo on laajentunut perinteisistä paritansseista; mukaan on tullut mm. neliörumba. Kuopiossa opetusryhmät ovat olleet pääosin varsin suuria ja koostuneet noin 30–60 tanssijasta, ja naisia on ollut tunneilla melko suuri ylimäärä. Tämä on luonnollisesti tuonut haasteita omien opetusresurssieni tarkoituksenmukaiseen jakamiseen, ja näin ollen tilaisuuksia koskettamalla opettamiseen on ollut vähemmän kuin Oulun ja Kokkolan opetusryhmissä. Lisäksi alkeisryhmät ovat painottuneet keski-ikäisiin vasta-alkajiin, joiden kohdalla olen kokenut taktiillisen opettamisen melko haastavaksi strategiaksi perustella oppilaille. Olenkin päättänyt näissä opetusryhmissä sopia koskettamalla opettamisesta joidenkin innokkaimpien oppilaiden kanssa kahden kesken ja olemaan mainostamatta tätä opetusmenetelmää koko ryhmälle. Milloin tilaisuuksia henkilökohtaiseen taktiilliseen opettamiseen on tullut, olen yrittänyt ensin huolehtia siitä, että koko ryhmällä on menossa mielekäs tanssitehtävä, jotta ei vaikuttaisi siltä, että suosin joitakin oppilaita muun ryhmän kustannuksella.

Yhteenvedona voidaan sanoa, että kaikki opetusryhmäni ovat tarjonneet minulle luontevia tilaisuuksia tutkia ja kehittää erilaisten paritanssilajien taktiillista opettamista. Korkeakoululiikunnan opetusryhmät koostuivat pääosin nuorista aikuisista, joiden paritanssitausta oli vähäinen. Tämä sai aikaan sen, että ilmapiiri näissä ryhmissä oli varsin välitön, uteliaan tutkiva ja enakkoluuloton. Kokkolan Lavatanssijoiden opetusryhmät koostuivat pääosin varsin kokeneista ”konkaritanssijoin” tanssijoista, jotka ovat nähneet ja kokeneet tanssiuransa aikana monenlaisia opetusmenetelmiä, ja positiivinen havaintoni oli, että myös heidän asenteensa uusia ja epäkonventionaalisia opetusmenetelmiä kohtaan oli varsin avoin ja enakkoluuloton. Toimintatutkimukseni kannalta haasteellisimpia ovat olleet Kuopion keski-ikäisistä vasta-alkajista koostuvat alkeisryhmät, joiden

paritanssiin kohdistuvat monenlaiset ennakkokäsitykset ovat tehneet uusien opetusmenetelmien käyttämisestä haastavaa. Toisaalta olen myös osannut ”myydä” oman opetusfilosofiani positiivisen kautta oppilailleni, joten näissäkin ryhmissä tilaisuuksia koskettamalla opettamiseen on tarjoutunut.

3.3 Havainnot tanssilajeittain

Tässä kappaleessa esitän toimintatutkimuksen aikana tekemiäni havaintoja kosketuksen käytöstä tanssinopetuksessa. Koska jokaisen tanssilajin lajikohtaiset erityispiirteet vaativat erilaisten opetusstrategioiden valintaa, olen kirjannut havaintoni kullekin lajille erikseen.

3.3.1 Rumba

Rumba on luonteeltaan maanläheinen ja sensuelli ”kosiotanssi”, ja sen ytimessä oleva lajinomainen liike vaatii ennen kaikkea lantion kierron oikea-aikaista ja -suuntaista hallintaa. Lisäksi tälle lajille tyypilliseen liikkeeseen kuuluu selän ristilateraalinen liike.

Rumbassa lantion tulisi piirtää ylhäältä katsottuna kahdeksikon muotoista rataa, ja liikkeen ajoituksen tulisi olla sellainen, että lantio asettuu tukijalan päälle ”iskun puolikkailla”, eli vasta puolikkaan musiikin iskun askelta jäljessä. Tällöin askeleen ottoon käytetään puoli iskua, ja tahdin iskuilla kaksi ja kolme lantion asettumiseen puoli iskua. Pitkässä, kaksi iskua kestävässä tahdin osassa neljä-yksi askel kestää puoli iskua, ja lantion asettumiseen tulisi käyttää kokonaista puoli-toista iskua. Kun lantion liike otetaan huomioon, rumbaa voitaisiin siis laskea näin: ”**4 & 1 & 2 & 3 & 4 & 1 &...**”, missä lihavoidut ja kursivoidut iskut tarkoittavat tanssiaskelia, ja kaikki muu aika tulisi käyttää lantion asettumiseen tukijalalle (Laird 2003, 37). Selän ristilateraalisen liikkeen ja kylkien ”kasvamisen” liikkeen suuntaan tulisi tukea tätä lantionkiertoa.

Suomalaisille paritanssin harrastajille tällainen kehon liike ei ole kulttuuritaustastamme johtuen kovinkaan luontevaa. Niinpä havaintojeni mukaan melko pitkäänkin harrastaneilla tanssioppilailla juuri lantion liike joko puuttuu kokonaan, tai lantio toimii tavoiteltuun liikkeeseen verrattuna juuri väärinpäin – tanssija siirtää lantionsa tukijalan päälle samanaikaisesti painonsiirron kanssa.

Rumbassa ensimmäiseksi taktiilisen opettamisen strategiakseni muodostuikin ei-toivottua lantionliikettä estävä, liikkeeseen valmistava koskettaminen. Koska rumban perusaskel eli *basic movement* (Laird 2003, 39) ei juuri liiku tilassa, oli minun opettajana helppoa asettua tanssioppilaan

taakse ja lähteä mukautumaan hänen liikkeeseensä. Tahdin iskun kolme jälkeen, kun oppilas valmistautui ottamaan kahden iskun mittaista sivuaskelta, muistutin häntä lantion oikea-aikaisesta liikkeestä käyttämällä tahdin iskulla neljä estävää kosketusta hänen liikesuunnan puoleisella lantiotillaan. Jonkin aikaa tätä jatkettuani tapahtui yleensä dramaattinen muutos: aluksi oppilas saattoi ”puskea” lantiotaan kättäni vasten, mutta yhtäkkiä hänen kehonsa ymmärsi antamani kosketusviestin, ja (monen oppilaan sanoin) hänen lantionsa ikään kuin ”muljahti paikoilleen”.

Tämä lantion liikkeeseen keskittyvä opetusstrategia toimi melko hyvin, mutta ajan mittaan huomasin, että se saattoi vaatia melko paljon voimaa, mikäli oppilaan lantion ei-toivottu liike oli alunperin hyvin voimakas. Tämän vuoksi kokeilin myös toisenlaista strategiaa ja keskityin lantion sijaan kylkien liikkeeseen. Tässä käytin oppilaan liikkeen suuntaisen kyljen oikea-aikaista sivelyä lantion ylös kohti kainaloa. Tällainen kosketustyyppi on kehoalueen sensomotorista tietoisuutta edistävä, ja sen tarkoituksena oli saada oppilas kasvattamaan liikkeensuuntaisen kyljen pituutta yhtäaikaaisesti painonsiirron kanssa. Tästä välillisenä seurauksena yleensä oli, että keskittytessään ”kylkien kasvamiseen” oppilas lakkasi viemästä lantiota tukijalalle yhtäaikaisesti painonsiirron kanssa. Kokemukseni mukaan tämä opetusstrategia johti oppilailla kokonaisvaltaisempaan kehon ymmärtämykseen ja hallintaan, ja lisäksi se vaati minulta opettajana paljon vähemmän voimaa käyttöä, mikä teki opetustilanteen myös oppilaalle miellyttävämmäksi.

Lantion ohjailemisessa koskettamalla minun oli opettajana kiinnitettävä erityistä huomiota mahdollisiin virhetulkintoihin, joten kiinnitin rumban opetuksessa erityistä huomiota siihen, miksi näin toimin. Lisäksi pyrin antamaan oppilaille erityisen paljon tilaa ja mahdollisuuksia myös kieltäytyä opetustilanteesta, ja jokaisessa opetustilanteessa kysyin aina oppilailta ensin lupaa saada auttaa.

Kun oppilas tanssi parin kanssa suljetussa tanssioitteessa, hänen lantionsa ei-halutun liikkeen korjaamisella oli suljetun kineettisen ketjun kautta yleensä myös välillinen positiivinen vaikutus: myös tanssiparin mahdollisesti virheellinen lantionkierto alkoi korjautua halutuksi. Tämä vaikutus näkyi erityisesti silloin, kun käytin opetusstrategiana edellä kuvattua liikkeensuuntaisen kyljen pituuden aktivoimista: ohjaamani oppilaan kylkien oikea-aikainen aktivoiminen siirtyi suljetun kineettisen ketjun välityksellä myös tanssiparin kylkiin. Tuloksena oli parhaimmillaan tanssiparin yhteinen, lajinmukainen liike.

3.3.2 Merengue

Merengue kuuluu latina-laistanssien perheeseen ja on luonteeltaan sensuelliin pehmeä ja keinuva. Merenguen lajinomaisen liikkeen ytimessä on samban *plait*-kuviossa (Laird 2003, 87) ja jiven *chicken walkeissa* (Laird 2003, 2005) tanssittavan *merengue actionin* mukaelma, joka muistuttaa hyvin paljon rumban lantionkiertoa. Vaikka merengueta opetetaan paritanssikursseilla verrattain vähän, huomasin, että se sopii erinomaisesti rumbassakin haasteena olevan "viivästetyn lantion asettumisen" opettamiseen.

Opetusstrategiastani muodostui tässä lajissa seuraavanlainen: Ohjeistin oppilaita tanssimaan kahdeksan merengueaskelta sivulle ja vaihtamaan suuntaa. Jokainen merenguen askel tuli ottaa osapainoaskeleena eli siten, että vain osa vartalon painosta siirretään askeleen päälle tahdin parittomalla iskulla, ja lantion "tuli jäädä" vielä edellisen tukijalan päälle. Lantion siirto uuden tukijalan päälle tapahtui vasta seuraavalla, tahdin parillisella iskulla. Asetuin ohjattavan oppilaan selän taakse ja mukauduin hänen liikkeeseensä. Kun oppilas lähti ottamaan tahdin ensimmäisellä iskulla askelta, painoin kevyesti hänen liikesuuntansa puoleista lantion osaa liikettä vastaan. Näin ollen koin siis parhaaksi kosketustyyppiä liikkeeseen valmistavan ja ei-toivottua liikettä estävän kosketuksen.

Kokemukseni mukaan tällaisessa merengue actionia mukailevassa sivuaskeleessa oppilaan lantion keinahtelu on hyvin helppoa vapauttaa, koska lantion rakenne tekee tästä keinahtelusta sivuaskeleessa lähes luonnollista. Näin ollen havaitsin, että minun tarvitsi käyttää koskettamisessa hyvin vähän voimaa, ja halutut tulokset ilmaantuivat melko pian harjoituksen edetessä. Oma vaikutelmani, kuten myös oppilaiden tuntemukset, olivat jälleen kerran samansuuntaisia kuin rumbassa, joskin vielä selkeämpiä: oppilaat puhuivat "lantion muljahtamisesta toisinpäin".

Merengueta opettaessani koin, että myös pelkkä suljetussa tanssioitteessa tanssiminen, oman selkäni ristilateraalisen liikkeen sekä kylkien liikesuunnassa kasvamisen liioittelu johti suljetun kiineettisen ketjun kautta samanlaiseen lopputulokseen. Tätä tulosta pystyin vielä vahvistamaan pyytämällä oppilasta sulkemaan silmänsä ja mukautumalla omaan liikkeeseeni. Tällöin oman selkäni vahvat ristilateraaliset liikkeet välittyivät oppilaan selkään ja sitä myötä lantioon. Parhaaksi strategiaksi koin muokata suljettua tanssioitetta tässä harjoituksessa seuraavasti: vein oikean käteni (kuten tavallista) oppilaan vasemman kyljen kautta vasemman lapaluun päälle, ja tein vasemmalle kädelleni samoin ja oppilas sai laskea molemmat kätensä käsivarsieni ja olkapäideni päälle.

Tällöin pystyin välittämään oman selkäni ja kylkiäni liikkeet mahdollisimman selkeästi oppilaan kehoon kumpaankin sivusuuntaan etenevissä merengueaskeleissa.

Kokemukseni mukaan tanssinopettaja, joka haluaa opettaa latinalaistansseille lajinomaista lantionkiertoa, voisi hyvin käyttää merengueta tukilajina, koska sen perusaskel on niin yksinkertainen, että oppilaan huomio voidaan kaikissa tilanteissa kiinnittää oikeanlaiseen lantion toimintaan. Mikäli lantion toiminta kääntyy takaisin ei-toivotuksi, voidaan tilanne nopeasti korjata palaamalla merenguen sivuaskeleeseen.

3.3.3 Cha cha

Cha cha on luonteeltaan kepeän leikkisä tanssi (Laird 2003, 34), ja sille tyypillinen liikekieli koostuu rytmisesti tarkoista, staccatomaisista ja voimakkaasti lattiaa vasten tanssittavista askeleista ja niihin yhteydessä olevasta lantionkierrosta. Tämä lantionkierto on samankaltainen kuin rumbassa, mutta cha chan nopeahkosta temposta johtuen sitä ei useinkaan tanssissa ehdi viedä lopun asti. Tämän vuoksi olen cha chata opettaessani päättänyt kiinnittämään lantion sijaan oppilaiden huomion jalan paineeseen lattiaa vasten eli *foot pressureen* sekä selän eloisuuteen, joka saavutetaan napakalla ristilateraalisella liikkeellä.

Tämä valintani tarjosi minulle keinon päästä käyttämään cha chan opettamisessa seuraavanlaista opetusstrategiaa: asetuin oppilaan kanssa suljettuun tanssiotteeseen mutta niin, että nostin omat käteni oppilaan olkapäille ja oppilas sai joko pitää omat kätensä tanssimassa vapaina sivuilla tai sitten hän saattoi nostaa ne ulkokautta lepäämään omien käsieni päälle. Harjoituksen tavoitteena oli muistuttaa käsieni kautta lattiaa vasten tanssimisen merkitys cha chan rytmikkääseen ilmaisuun. Tanssimme cha chan perusaskelta (*close basic*), ja pyysin oppilasta tanssiessaan ikään kuin ”venymään käsiäni vasten”. Tyypiltään tämä koskettamisen muoto oli siis lähinnä kehoalueen sensomotorista tietoisuutta vahvistavaa.

Yleensä jonkin ajan kuluttua tunsin, miten oppilaan kyljet tanssiessa kasvoivat, mikä johti kasva-neeseen *foot pressureen* ja sitä kautta napakampiin askeliin. Olkapäillä lepäävät käteni estivät myös tehokkaasti oppilaan liikkeen ”pomppimisen”, jota alkeisoppilailla cha chassa usein näkee. Lisäksi tässä harjoituksessa opettajan kädet saavat aikaan sen, että oppilaan on pakko mukautua vahvasti opettajan liikkeeseen. Itse huomasin, että pyrkiessäni käyttämään tanssiessani selän napakoita ristilateraalisia liikkeitä välittyivät nämä liikkeet jälleen kerran suljetun kineettisen ketjun

kautta hieman edistyneempiin oppilaisiin ja toivat heidän kehoihinsa eloisuutta ja oikeansuuntaista liikkeen ideaa.

3.3.4 Jive

Lairdin (2003, 34) mukaan jive on luonteeltaan säteilevä ja eloisa tanssi. Tanssille luonteenomaisen liikekieli on seurausta polvien pehmeystestä yhdistettynä lantion ja selän liikkeeseen, ja tämän tulisi näkyä etenkin jiven chasseissa, joiden suoritustekniikka poikkeaa esimerkiksi chachasta ja rumbasta. Jivessa chasset tanssitaan siten, että iskulla "1" chassen liikkeen suuntainen polvi on hieman taipunut, ja ensimmäinen chassen askel on päkiäaskel. Iskulla "a" molemmat polvet ovat hiukan taivutettuja, ja lantio aloittaa liikkeensä chassen suuntaan. Lantio siirtyy tukijalan puolelle vasta iskulla "2" ja tämä lantion swingin vaihtuminen aiheuttaa chassen viimeiselle askeleelle "päkiä-kokojalka"-jalkatyön.

Valitettavasti myös jivea vaivaa suomalaisessa paritanssiperinteessä joko lantion swingin puuttuminen kokonaan tai sen väärinpäin tanssiminen; tanssija siirtää lantionsa swingin liian nopeasti chassen suuntaan. Lantion työskentely on usein vaillinaista myös taakse otettavassa rock-askeleessa, jossa lantion tulisi kiertyä hieman viivästettynä takimmaisen jalan päälle. Kaiken kaikkiaan lantion jäykkyys tai jopa ei-toivottu työskentely tappaa tästä tanssista sille ominaisen rytmikään kehon joustoliikkeen, jolloin jivesta tulee jäykkää ja jopa koomisen näköistä.

Jivessa päädyin käyttämään lantion oikea-aikaisen ja -suuntaisen swingin opettamisessa samoja koskettamisen menetelmiä kuin rumbassa ja merenguessa, eli valmistavaa ja ei-toivottua liikettä estävää kosketusta lantion liikkeen suuntaisella puolella. Kun lantion swing lähti oppilaalla korjautumaan oikeansuuntaiseksi, oli seurauksena chasseissa automaattisesti liikkeen suuntaisen askeleen muuntuminen päkiäaskeleeksi. Seurauksena yleensä oli myös ylimääräisen "pomppimisen" vähentyminen, koska lantion oikeanlaatuinen swing kuolettaa tanssijan kehossa osan ylösalaisesta liikkeestä, jolloin tanssista tulee juurevampaa ja vahvemmin lattiassa kiinni pysyvää.

Rock-askeleen harjoittelussa päädyin käyttämään lisäksi seuraavanlaista opetusstrategiaa: asetuin oppilaan taakse ja teimme molemmat yhtäaikaaisesti samaa rock-askelta. Oppilaan siirtäessä jalkansa taka-askeleeseen käytin samalla lantion puolella kevyttä "itseäni kohti vetävää" kosketusta, jolla muistutin hänen lantionsa kierrosta, jonka pitäisi tapahtua takajalan päälle. Mikäli oppilas lähti kiertymään takajalan päälle koko kehostaan, kuten usein kävi, muistutin häntä ylävarta-

lon pysymisestä eteenpäin suuntautuneena käyttämällä samanaikaisesti kevyttä estävää kosketusta takajalan puoleisella lapaluulla. Näin rock-askeleen opettamisessa strategianani oli sekä ei-toivottua liikettä estävän että toivottua liikettä vahvistavan kosketuksen yhtäaikainen käyttö. Pysin vahvistamaan tanssioppilaan rock-askeleeseen liittyvää mentaalimallia käyttämällä mielikuvaa "tiskirätistä", jota kierretään siten kuin oppilaan keskikehon tulisi rock-askeleessa kiertyä (kun siis lantio kiertyy taakse, mutta ylävartalo ei kierry mukana).

3.3.5 Valssi

Valssi (toiselta nimeltään hidas englantilainen valssi) on vakiotanssi, jonka yhtenä pääliikkeenä on kehon lateraalisen puolen heilahdusliike, jonka akseli sijaitsee kaukana keskilinjasta. Valssille lajinomaisen liikkeen ytimessä on tämä lateraalinen heilahdusliike, joka esittyy voimakkaana esimerkiksi miehen oikean käännöksen alussa. Kun tähän heilahdusliikkeeseen yhdistetään valssille luonteenomaiset nousut ja laskut, voidaan valssia kuvata (Kirkonpellon mukaan) "heiluritanssiksi, jossa heilurin päässä painona on tanssiparin yhteinen kehojen paino" (Kirkonpelto 2012, 60).

Valssin lajinomaisuuteen liittyy olennaisena myös kylkien vahva käyttö ja ns. sway, jota Howard (2007, 12) kuvaa näin: "sway on nilkoista ylöspäin tapahtuvaa vartalon kallistumista vasemmalle tai oikealle ja sitä käytetään avustamaan tasapainon säilyttämistä käännöksissä, mutta pääosin koristeena". Kun valssin lajinomaista liikettä analysoidaan, tulisi swayn seurata kuin itsestään oikea-aikaisista nousuista ja laskuista sekä vartalon lateraalisesta swingistä.

Havaintojeni mukaan seuratanssijoiden valssin tanssimisessa tyypillisimmät ongelmat liittyvät juuri lateraalisen swingin puutteeseen: tanssijat lähtevät käännöksissä kääntymään voimakkaasti parin eteen jo tahdin ensimmäisellä iskulla, jolloin käännöksistä jää lähes kokonaan pois swingin käyttö, ja käännökset jäävät pyörimään paikallaan. Mikäli tanssijoille on tämän lisäksi opetettu swayn käyttö itsetarkoituksena eli "käännöksen ulkoreunan kyljen kohottamisena", on seurauksena yleensä tanssi, jossa pyöritään lähes paikallaan ja nostellaan käännösten ulkoreunojen kylkiä ylös sisäkyljen samalla romahtaessa. Tulos saattaa olla koominen ja melko kaukana valssin liidosta ja uljaasta etenevyydestä.

Kirkonpelto (2012, 62–67) esittää opinnäytetyössään useita hyviä menetelmiä valssin lajinomaisen liikkeen perusteiden harjoittamiseen. Edelliseen kappaleeseen viitaten keskityin itse opetta-

maan valssissa lähinnä lateraalisen swingin kasvattamista, ja tässä tukeuduin Kirkonpellon pari-opetusstrategiaan: tanssin oppilaan kanssa mukautetussa suljetussa tanssiotteessa siten, että pidin molempia käsiäni kevyesti tanssiparin lapaluiden päällä. Tanssin parin kanssa miehen oikean käännöksen alun käyttämällä itse voimakasta lateraalista swingiä. Käännöksen lopussa avustin tanssiparia antamalla lateraalisen swingin (eli käännöksen ulkosyrjän) puolelle hiukan lisää vauhtia saattamalla paria kyljestä (Kirkonpelto 2012, 65). Tämän harjoituksen saatoin siirtää myös edistyneemmille tanssipareille siten, että tanssiparista se, joka tanssii käännöstä selkä menosuuntaan, antaa aina hieman lisää vauhtia parilleen käännöksen lateraalisesta kyljestä.

Tämän harjoituksen seurauksena tanssiparien valssikäännökset alkoivat yleensä edetä hieman enemmän tilassa. Luonnollisena seurauksena tästä etenevyydestä oli yleensä myös se, että parit alkoivat itsenäisesti käyttää hienoista käännöksen sisäreunaa kohti suuntautuvaa swayta säilyttääkseen edelleen tasapainonsa tässä etenevämmässä käännöksessä. Käytin harjoituksen tukena lisäksi seuraavaa mielikuvaa: tanssiparissa se tanssija, joka lähtee käännökseen kasvot menosuuntaan, pyrkii käännöksen ensimmäisessä askeleessa kääntymisen sijaan tanssimaan ikään kuin parin "läpi".

3.4 Kosketuksen käyttämiseen liittyviä yleishavaintoja

Kappaleessa 2.2 on pohdittu taktiiliseen opetusmenetelmään liittyviä käytännön kysymyksiä. Esitän tässä kappaleessa joitakin näihin pohdintoihin liittyviä havaintojani.

Toimintatutkimuksessani mukana olleiden oppilaiden ikä vaihteli nuorista aikuisista eläkeläisikäisiin. Ikään liittyvät havaintoni olivat melko lailla linjassa olettamusteni kanssa: nuoret aikuiset olivat eniten sinuja taktiilisen opettamisen kanssa, mutta iäkkäämpiä oppilaita piti lähestyä huomattavasti huolellisemmin valmistellen; opetusmenetelmä tuli ikään kuin myydä opetusryhmän iäkkäimmille ja samalla kuunnella herkäällä vaistolla, miten oppilaat opetustilanteeseen suhtautuvat. Opettajana minun tuli myös skaalata oppilaiden liikkeelliset tavoitteet iän mukaan: ei olisi realistista olettaa, että 65-vuotias tanssioppilas saisi lantionkiertonsa toimimaan samalla tavoin ja samassa ajassa kuin parikymppinen. Riittää, että jokaiselle tarjotaan mahdollisuus edes pieneen omaan liikkeeseen kohdistuvaan oivalluksenpoikaseen.

Mitä tulee ohjaamieni oppilaiden sukupuolijakaumaan, niin huomasin selkeästi käyttäväni taktiilisia menetelmiä enemmän tanssiparin naisten kuin miesten kanssa. Tämä johtui ennen kaikkea

siitä, että miehet tuntuivat aika ajoin kovinkin arastelevan miesopettajaa, joka ohjaa heitä koskettamalla. Naisille tämä tuntui olevan luontevampaa, ja niinpä päädyinkin käyttämään eniten strategiaa, jossa ohjasin naista kosketuksella ja mies sai tanssiessaan välillistä ohjausta kappaleessa 2.4 kuvatun suljetun kineettisen ketjun kautta. Totesin tämän opetusmenetelmän olevan todennäköisesti miesoppilaille ”turvallisimman”.

Edelliseen kappaleeseen liittyvät vahvasti havaintoni koskettamisen tulkinnoista. Käytin ryhmissä paljon aikaa tämän opetusmenetelmän kuvailuun ja selitin, että se on minulle vain yksi menetelmä monien joukossa ja että oppilaat saattavat saada yllättäviä kehollisia oivalluksia kosketuksen kautta. Ennakko-odotuksiini nähden havaintoni olivat hieman yllättäviä: naispuoliset oppilaat ottivat tämän opetusmenetelmän todella hyvin ja tosissaan, enkä tullut kohdanneeksi ainuttakaan sellaista opetustilannetta, jossa kosketukseni olisi tulkittu väärin, vaan kaikki ohjaamani oppilaat pitivät menetelmää tehokkaana ja hyvänä ja olivat aidosti iloisia menetelmän kautta saavutetusta pienestä liikkeellisestä oivaltamisesta. Sen sijaan miesten kehot voittopuolisesti jännittyivät koskettamisesta, ja tulkitsin tämän johtuvan ainakin jonkin verran myös kappaleessa 2.2.2 pohditusta seikasta: suomalaiset miehet koskettavat toisiaan lähinnä kätellessään ja taputtaessaan toisiaan selkään. Niinpä päädyin hoitamaan nämä potentiaalisesti kiusalliset opetustilanteet mahdollisimman eleettömästi, tekemättä koskettamisesta minkäänlaista numeroa. Kun ohjasin miehiä, pyrin myös pitämään ohjaustuokion mahdollisimman lyhyenä ja löytämään miesten liikkeestä nopeasti jonkin pienen seikan, jota harjoitus selkeästi paransi, ja mainitsemaan siitä heille. Yleensä tämä rentoutti heitä opetustilanteessa huomattavasti, ja seuraavalla kerralla opetustuokiomme saattoi olla jo paljon luontevampi.

Oulun Korkeakoululiikunnan ryhmissä kävi myös italialaisia ja espanjalaisia vaihto-opiskelijoita, jotka tulivat kursseille pääosin pareittain. Minulla oli ehkä jonkinlainen ennakkoaavistus siitä, että ko. maiden machokulttuuri saattaisi jollain lailla hankaloittaa omaa asemaani koskettamalla opettamisen suhteen, mutta ilokseni sain todeta olevani väärässä. Näissä ryhmissä oli aina poikkeuksellisen rento tunnelma ja vaihto-opiskelijat olivat kiitollisia kaikesta lisähuomiosta, mitä opettajalta tunneilla saivat. He osoittautuivat ehkä jopa rohkeammiksi uuden kokeilijoiksi kuin suomalaiset oppilaat. Lienee niin, että latinalaisessa kulttuurissa kehon liike koetaan kokonaisvaltaisempaan ja luonnollisempaan kuin jäyhässä pohjoisen kulttuurissamme. Ehkä on myös niin, että opiskelijavaihtoon vieraaseen kulttuuriin lähteminen ja vaihdossa täysin uudenlaisen tanssiharrastuksen aloittaminen vaativat uteliasta ja ennakkoluulotonta perusluonnetta, huumoria ja asennetta, mikä

näkyi myös tunneilla.

Eräs ennako-odotukseni oli, että kurssin pituudella olisi melko suuri merkitys oppilaiden ryhmäytymisprosessin kautta sille, miten turvallisesti pystyisin koskettamalla opettamisen tunneilla rakentamaan. Käytännön havaintoni eivät kuitenkaan tukeneet tätä ennako-odotusta, ja päädyinkin miettimään omaa rooliani opettajana. Mielestäni sillä, miten tanssinopettaja mieltää oman roolinsa opetusryhmässään, on ehkäpä kaikkein keskeisin merkitys ryhmän kokemalle turvallisuustasolle. Opettaja rakentaa (niin halutessaan) ryhmäänsä luottavaisen, avoimen uteliaan ja kokeilevan ilmapiiriin, jossa ei oikeastaan tunneta ”epäonnistumisia”, vaan huomio kiinnitetään yhdessä kokemiseen ja ennen kaikkea hauskanpitoon. Onnistuin mielestäni luomaan hurtilla huumorilla höystetyn ja viihtyisän ilmapiiriin niin viiden kerran tanssikursseilla kuin koko lukukauden kestävässä ryhmässäkin. Kun toimintatutkimukseni aikana ajoittain peilasin näitä kokemuksiani omia ihmis-, oppimis- ja tanssikäsityksiäni vasten, nousi taustastani kolme asiaa, jotka mielestäni vaikuttivat positiivisesti tuloksiin:

1. Opettajana koen olevani monessa suhteessa varsinkin tämän uuden opetusmenetelmän parissa edelleen myös oppilas, minkä toin myös ryhmissä esille. Näin halusin ikään kuin välttää nousemasta sille jalustalle, jolle monenlaiset eri alojen asiantuntijoiksi koetut henkilöt yleensä asetetaan.
2. Koen jokaisella tanssitunnillani, että vastuullani on kaikin tavoin pitää huolta oppilaideni hyvinvoinnista, koskee se sitten vaikkapa parinvaihtamisen järjestelyitä, opetuksen tason eriyttämistä, yksilöopetusta tai eri menetelmien monipuolista käyttämistä ja kokeilemistä. Kukaan ei voi aina olla parhaimmillaan, mutta mielestäni velvollisuuteni on opettajana yrittää tulla aina mahdollisimman aitona, kokonaisena ja rehellisenä oppilaideni eteen.
3. Tanssitunneilla minulla on aina mahdollisuus olla, paitsi opettaja, niin myös kasvattaja. Aina tämän ei silti tarvitse tarkoittaa mitään kovinkaan ylevää. Itse haluan kasvattaa pienten huomioiden ja sanojen avulla oppilaitani lähinnä kahdessa asiassa: toisten tanssijoiden huomioonottamisessa sekä koskettamisen kaikinpuolisessa luonnollisuudessa.

Uskon, että nämä minulle tärkeät asiat ja asenteet olivat myötävaikuttamassa opetusryhmissäni tapahtuvaan ryhmäytymiseen ja opetustilanteiden turvallisina kokemiseen.

4 POHDINTA

Olen koskettava ihminen. Koskettaminen ja kosketuksen vastaanottaminen on ollut koko tähänastisen elämäni kulmakiviä, ja siksi lähdin tutkimaan, kokeilemaan ja kehittämään taktiilisia opetusmenetelmiä kuin huomaamatta ja itsestään. Kosketuksen käyttäminen tuntui itselleni niin luontevalta, että alussa en edes kiinnittänyt kehittyvänä opettajanalkuna huomiota siihen, miten paljon opetustilanteissa käytin kosketusta. Olin vasta löytänyt itsestäni intuition ja nautin heittäytymisestä opetustilanteisiin niin paljon, että analyyttinen minä jäi hetkeksi taka-alalle.

Varsinaisesti opinnäytetyöni lähti liikkeelle kuitenkin käsitekartan tekemisestä. Sen keskiöön kirjoitin sanat ”Koskettamalla opettaminen paritanssissa” ja siihen listasin kaikki ne asiat, oletukset ja odotukset, joita itselläni tästä opetusmenetelmästä oli. Oikeastaan on ollut hienoa ja positiivista huomata, että lähes kaikki tuohon käsitekarttaan kirjaamani asiat päätyivät myös tähän opinnäytetyöhön.

Tutustuessani aihetta käsittelevään kirjallisuuteen löysin käsitekarttani ulkopuolelta kehon fenomenologian, joka kokemusten subjektiivisuutta käsittelevänä filosofisena suuntauksena mielestäni sopi työhöni loistavasti. Fenomenologinen asenne koskettamalla opettamiseen pakottaa minut jokaisessa opetustilanteessa asettamaan itseni myös oppilaan asemaan ja herkistämään mieleni sille tosiseikalle, ettei ole olemassa kahta samanlaista opetushetkeä tai oppilasta. Me kaikki tuomme itsemme ja kehomme tanssitunnille kokonaisina ihmisinä, jotka liikkuvat nykyhetkessä mutta joiden liikkeessä näkyy koko mennyt elämä – ja siinä liikkeessä voi aivan hyvin tänään näkyä myös se, että puuro ja pinna paloivat aamulla pohjaan yhtä aikaa. Siksi ei ole olemassa myöskään kahta samanlaista kosketusta ja sen tulkintaa, vaan on tärkeää mennä jokaiseen opetustilanteeseen nöyrällä mielellä ja oppilaan kehonkieltä seuraten ja kuunnellen.

Opinnäytetyöni kirjoitusprosessi on ollut melko pitkä, koska olen koko ajan kokenut ”tallaavani tuntemattomia polkuja”. Toimintatutkimusta tehdessäni olen opettajana tuntenut ajoittain kulkevani heikoilla jäillä, turvallista tietä itselleni ja oppilaille tunnustellen. Tällöin olen saattanut jopa ottaa koskettamalla opettamiseen hiukan etäisyyttä ja palata joksikin aikaa perinteisempien työskentelytapojen pariin ikään kuin hakemaan uutta tulokulmaa tähän uuteen ja haastavaan opetusmenetelmään. Tässä pitkäähkössä kehitysprosessissa ja erityisesti opinnäytteeni kirjoitusvaihees-

sa varsinkin kappaleen 2.2 sisältämät pohdinnat ovat vaikuttaneet minuun syvästi ja saaneet minut arvioimaan itseäni ihmisenä ja opettajana, uudelleen ja uudelleen.

Kuka minä olen? Millainen opettaja koen olevani, ja millainen haluaisin olla? Miten arvotan muita ihmisiä? Millainen on lempioppilaani? Millaisia arvoja ja asenteita haluan jakaa opetukseni kautta? Miten minun tulisi lähestyä oppilasta? Miten olla turvallinen opettaja? Nämä kaikki ovat tuiki tärkeitä kysymyksiä, joita jokaisen opettajan soisi itselleen aika ajoin tekevän. Itselleni nämä kysymykset eivät aina ole olleet miellyttäviä, eivätkä niiden vastaukset suinkaan ole olleet selkeitä. Juuri tämän vuoksi niitä on tärkeää itseltään kysyä, sillä uskon vakaasti, että kysyvä ihminen on kehittyvä ihminen.

Taustani on tiedeyhteisössä, jossa pidin erityisesti älyllisistä haasteista ja uusien latujen aukomisesta. Sen vuoksi tämä opinnäytetyö on tuntunut alusta asti kiinnostavalta – ja toisinaan hyvinkin haastavalta. Koska kirjallisuutta taktillisesta opettamisesta yleensäkin – saati taktillisesta tanssinopetuksesta – ei juuri ole, päädyin johdattelemaan ja määrittelemään itsenäisesti joitakin peruskäsitteitä työtäni varten kappaleissa 2.1.4 ja 2.1.5. Kappaleessa 2.3 esitellyt koskettamisen tekniikkaa koskevat ajatukset ovat myös pääosin omiani, joskin sain niihin jonkin verran tukea myös Feldenkrais-menetelmää koskevasta kirjallisuudesta, erityisesti Rywerantin (2003) teoksesta.

Työni on vahvasti teoriapainotteinen, mutta tanssia ja tanssin opetusta ei opita vain kirjoista, vaan myös tekemällä, opettamalla ja tanssimalla. Käytännön toimintatutkimuksella olen pyrkinyt valottamaan omaa tietäni teoriasta kohti hyviä opetuskäytäntöjä. Tämä käytännön vaihe myös vahvisti omat odotukseni siitä, että koskettamalla opettamiseen panostamalla paritanssin opettaja voi löytää uusia teitä oppilaiden keholliseen ymmärrykseen.

Latinalaiset tanssit eivät juuri liiku tilassa ja tarjoavat sen vuoksi opettajalle paljon mahdollisuuksia koskettamalla opettamiseen. Omissa opetuskokeiluissani päädyin ohjaamaan oppilaitani lähinnä selän puolelta huomion keskittyessä erityisesti lantion swingiin (jive) ja kiertoon (rumba, cha cha, merengue) sekä kaikille latinalaisille tansseille yhteiseen selän ristilateraaliseen liikkeeseen. Vakiotanssit ovat voimakkaasti tilassa liikkuvia tansseja, mikä asettaa erityisiä haasteita koskettamalla opettamiseen. Koska ohjattava oppilas/oppilaat liikkuvat paljon tilassa, ei samankaltainen opetusstrategia – oppilaan taakse asettuminen – yleensä toimi vakiotansseissa, vaan päädyin toimintatutkimuksessani ohjaamaan oppilasta edestä käsin ja useimmiten jonkinlaisessa mukaute-

tussa suljetussa tanssiotteessa. Tässä menetelmässä liikkeeseen sulautuminen ja sitä kautta sen muokkaaminen nousi ensiarvoisen tärkeäksi ja tehokkaaksi menetelmäksi.

Koskettamiseen liittyy helposti turhaa arvolutautunutta painolastia, ja siksi ennako-odotukseni sisälsivät epäilyjä menetelmän käyttökelpoisuudesta käytännön tilanteissa. Ilokseni sain toimintatutkimukseni aikana huomata suurimman osan ennakkoluuloista elävän vain omien korvien välissä: oppilaat heittäytyivät yllättävän rohkeasti uuteen opetustilanteeseen ja näyttivät nauttivan nopeista ja osin dramaattisistakin tuloksista. Mielestäni tämän menetelmän ehdottomana vahvuutena onkin juuri tuo nopea tulosten syntyminen, joka motivoi oppilasta eteenpäin ja varmasti saa hänet myös heittäytymään rohkeasti uusiin opetuskokeiluihin. Nopeat tulokset kannustivat luonnollisesti myös itseäni jatkamaan kokeiluja.

Toimintatutkimus on luonteeltaan hetkessä elävää ja alati muuttuvaa ja niputtaa kiinteästi yhteen tutkimuksen ja toiminnan. Itselläni tämä näkyi tietynlaisena toiminnan ”hypoteesittomuutena” ja siinä, että tulin muuttaneeksi toimintatapojani tutkimuksen edetessä useaan kertaan: esimerkiksi latinalaisissa tansseissa siirsin tutkimuksen edetessä huomiotani lantion toiminnan tarkastelusta ja ohjaamisesta kohti kylkien ja selän eloisuutta. Mielestäni uudenlaisen opetustyylin kehittäminen vaatiikin juuri tämänkaltaista lähestymistapaa.

Koskettamalla opettaminen on varsinkin paritanssissa perinteisesti keskittynyt kilpatanssin varsin behavioristiseen opetustyyliin, jossa tanssiasentoa korjataan staattisesti ja oletetaan, että opettaja kykenee välittämään oman tyylinsä ja mieltymyksensä muuttumattomina oppilaille. Tässä opinnäytetyössä kuvatus kaltaisen taktiilinen opetustyyli on vielä lapsenkengissään – ja niin on myös oma opettajuuteni. Tutkimustyötä tarvittaisiin lisää.

Toimintatutkimuksesta olen saanut eväitä opetusmenetelmien kehittämiseen, mutta menetelmän tehokkuuden luotettava arviointi vaatisi jatkotutkimuksia. Nämä voitaisiin ensi vaiheessa toteuttaa yhdistämällä opetusmenetelmään alku- ja loppuhaastattelut, joilla selvitettäisiin oppilaiden omia käsityksiä menetelmän vaikutuksesta heidän tanssiinsa. Analyttisempi lähestymistapa yhdistäisi anatomista ja kinesiologista tietoa lihasketjujen toiminnasta kussakin tavoiteltavassa liikkeessä. Todella luotettavaa kvantitatiivista tietoa koskettamisen vaikutuksista lihastoiminnan muokkautumiseen voitaisiin mahdollisesti saada biometrisillä tutkimusmenetelmillä.

LÄHTEET

- Antikainen, A., Rinne, R. & Koski, L. 2000. Kasvatussosiologia. Porvoo: WSOY.
- Anttila, E. 1997. Tanssikasvatuksen tutkimuksen uudet haasteet. Teoksessa A. Sarje (toim.) Näkökulmia tanssinopettamiseen. Suomalaisen tanssitaiteilijoiden ja tanssintutkijoiden kirjoituksia 1997. Helsinki: Yliopistopaino.
- Ausubel, D., Novak, J. & Hanesian, H. 1978. Educational psychology: A cognitive view (2nd edition). New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Barra, J., Marquer, A., Joassin, R., Reymond, C., Metge, L., Chauvineau, V. & Pérennou, D. 2010. Humans use internal models to construct and update a sense of verticality. Brain 133: 3552 – 3563.
- Casey, E. 1987. Remembering. A Phenomenological Study. Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press.
- Coffield, F., Moseley, D., Hall, E. & Ecclestone, K. 2004. Learning styles and pedagogy in post-16 learning. A systematic and critical review. London: Learning and Skills Research Centre. Hakupäivä 20.9.2012 <http://www.leerbeleving.nl/wp-content/uploads/2011/09/learning-styles.pdf>.
- Eronen, Kanninen, Katainen, Kauppinen, Lähdesmäki, Oksala & Penttilä. 2001. Persoona: Kehityopsykologia. Helsinki: Edita Oyj.
- Fink, G., Frackowiak, R., Pietrzyk, U. & Passingham, R. 1997. Multiple nonprimary motor areas in the human cortex. J. Neurophysiol. 77 (4): 2164-74. Hakupäivä 20.9.2012 <http://jn.physiology.org/content/77/4/2164.full.pdf>.
- Fitt, S. 1996. Dance Kinesiology, 2nd Edition. Cengage Learning.
- Fleming, N. D. & Mills, C. 1998. Not Another Inventory, Rather a Catalyst for Reflection. Lehdessä National Teaching and Learning Forum, vol. 7, number 4, 1998. Hakupäivä 20.9.2012 <http://www.ntlf.com/html/lib/suppmat/74fleming.htm>.
- Hackney, P. 2002. Making Connections. Total Body Integration Through Bartenieff Fundamen-

tals. New York: Routledge.

Hanna, E. 2012. Somatics Educational Resources: What Is Somatics? Hakupäivä 24.9.2012 <http://www.somaticsed.com/whatls.html>.

Herrala, H., Kahrola, T. & Sandström, M. 2009. Psykofyysinen ihminen. Helsinki: WSOYpro.

Howard, G. 2007. Technique of Ballroom Dancing. England: KenadS design & print.

Hurme, J. & Tynkkynen, I. 2007. Footbalance-pohjallisten käytön yhteys liikuntatottumuksiin ja koettuihin kipuihin. Opinnäytetyö. Helsingin ammattikorkeakoulu Stadia / Sosiaali- ja terveysala. Hakupäivä 26.2.2013 <http://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/29740/stadia-1196762980-1.pdf?sequence=1>.

Niemi, P. & Keskinen, E. (toim.). 2002. Taitavan toiminnan psykologia. Helsinki: Hakapaino OY.

Kikuchi, M., Naito, Y., Senda, M., Okada, T., Shinohara, S., Fujiwara, K., Hori, SY., Tona, Y. & Yamazaki, H. 2009. Cortical activation during optokinetic stimulation - and fMRI study. Acta Otolaryngol. 129 (4): 440-3.

Kirkonpelto, A. 2012. Näkökulmia taidon opettamiseen tanssiuheilussa. Opinnäytetyö. Teatterikorkeakoulu / Tanssipedagogiikan maisteriohjelma.

Knuutila, M. 2008. Kehonhuolto osana suomalaista tanssialan koulutusta. Pedagoginen opinnäytetyö. Jyväskylän ammattikorkeakoulu / Ammatillinen opettajakorkeakoulu. Hakupäivä 26.2.2013 http://publications.theseus.fi/bitstream/handle/10024/19719/jamk_1233736591_7.pdf?sequence=1.

Kontturi-Paasikko, L. 2012. Parin kanssa paremmin. Ajatuksia paritanssin opettamisesta tanssinopettajille ja -harrastajille. Eura: Eura Print.

Laakso, M. & Parviainen, M. 2009. Sensomotoristen liikuntaleikkien soveltaminen päiväkotiympäristöön. Metropolia ammattikorkeakoulu. Hakupäivä 20.9.2012 <http://urn.fi/URN:NBN:fi:amk-200911306515>.

Laird, W. 2003. The Laird Technique of Latin Dancing. England: KenadS design & print.

MTV3. 2012. Tanssii tähtien kanssa. Televisio-ohjelman verkkosivusto. Hakupäivä 20.9.2012

<http://www.mtv3.fi/ttk/>.

Mutschler, I., Schulze-Bonhage, A., Glauche, V., Demandt, E., Speck, O. & Ball, T. 2007. A rapid sound-action association effect in human insular cortex. PLoS ONE 2(2): e259. Hakupäivä 20.9.2012 <http://www.plosone.org/article/info%3Adoi%2F10.1371%2Fjournal.pone.0000259#top>.

Novak, J. 2002. Tiedon oppiminen, luominen ja käyttö. Käsitekartat työvälineinä oppilaitoksissa ja yrityksissä. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.

Nuutinen, L. 1988. Kansantanssin opettaminen - oppimisen teoriasta käytännön toimenpiteisiin. Haapajärvi: Sivistysliitto Kansalaisfoorumi.

Papathanasiou, E., Papacostas, S., Charalambous, M., Eracleous, E., Thodi, C. & Pantzaris, M. 2006. Vertigo and imbalance caused by a small lesion in the anterior insula. Electromyogr Clin Neurophysiol 46(3): 185-92.

Parviainen, J. 1997. Taito, kehomuisti ja kehollinen tieto - Miten nykytanssijan kehollista tietoa ja taitoa voi käsitteellistää? Teoksessa A. Sarje (toim.) Näkökulmia tanssinopettamiseen. Suomalaisen tanssitaiteilijoiden ja tanssintutkijoiden kirjoituksia. Helsinki: Yliopistopaino.

Rauste-von Wright, M-L. & von Wright, J. 1996. Oppiminen ja koulutus. Jyväskylä: PS-kustannus.

Rywerant, Y. 2003. The Feldenkrais Method - Teaching by Handling. New Jersey: Basic Health Publications.

Salikoski, K. 2012. Sukupuolittuneet syleilyt. Argentiinalaisen tangon populaarin heijastumat koetussa kehollisuudessa. Helsinki: Helsingin yliopisto, maailman kulttuurien laitos.

Sandström, M. & Ahonen, J. 2011. Liikkuva ihminen – aivot, liikuntafysiologia ja sovellettu biomekaniikka. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.

Soinila, S., Kaste, M. & Somer, H. 2006. Neurologia. Jyväskylä: Duodecim.

Weiller, C., Ramsay, S., Wise, R., Friston, K. & Frackowiak, R. 1993. Individual patterns of functional reorganization in the human cerebral cortex after capsular infarction. Ann. Neurol. 33(2): 181-9.

Wikipedia. 2012. Insular cortex. Koostartikkeli sisältäen 65 viitettä aihetta käsitteleviin tieteellisiin artikkeleihin. Hakupäivä 20.9.2012 http://en.wikipedia.org/wiki/Insular_cortex.

Yli-Luoma, P. 2003. Hyvä opettaja. Sipoo: International Multimedia & Distance Learning.

LIITTEET

Liite 1: Sähköpostikeskustelu erään tanssioppilaan kanssa 2.1.2013 koskien keväällä alkavia paritanssikursseja

Oppilaan viesti:

"Minulla ei ole tanssikaveria, olen kyllä aika kova jännittäjä joten mitä luulet tulisiko miusta tanssijaa? Minulla on ollut viime ja edellinen vuosi tosi raskaita. Toukokuussa oli lapseni hautajaiset ja en tiedä miten jaksaisi jatkaa elämää eteenpäin..
Olen joskus tanssinut kauan kauan sitten ja pidän tanssimisesta joten siksi tahtosin oppia oikeat askeleet. Jospa sitten saisi itseeni rohkeutta ja lähtisin käymään tansseissa kun osaisi oikealla tavalla enkä turhaa jännittäisi. Mitähän se maksaa?
Olen vasta muuttanut tänne kuopioon joten kaikki on uutta."

Oma vastaukseni:

"Minulla on sellainen periaate, että ihan jokaisesta voi tulla tanssija, lähtötasosta riippumatta! Meillä on keväällä kolme tasoryhmää ja alkeisryhmä aloittaa illalla aina ensin. Ja jos jonain iltana alkeistunnin lopuksi tuntuu, että virtaa riittää vielä jatkaa alkeisjatkotunnille, niin siitä vaan.

Kiitos kun kerroit hiukan taustoistasi. Oma "opetusfilosofiani" on, että tanssinopettamisen lisäksi pidän itseäni eräänlaisena tanssikasvattajana, ja haluan korostaa opetuksessani paritanssissa luonnollisen läsnä- ja lähelläolon sekä hyvien käytöstapojen ja tanssietiketin merkitystä. Haluan myös aina luoda turvallisen ja huumorilla höystetyn opetusilmapiirin.

Jos haluat, voit käydä ekalle tunnille tullessasi esittäytymässä minulle, niin osaan tarvittaessa ottaa huomioon sinun yksilölliset lähtökohtasi opetuksessa ja vaikka vaivihkaa hieman eriyttää opetustani sinulle siten, että sinulla olisi mahdollisimman turvallinen ja luonteva olo tunneilla. Meillä käy paljon pareina keskenään tanssivia, mutta huolehdin aina siitä, että parinvaihtokin toimii (paljon paria vaihtavia miehiäkin tunneilla on aina käynyt). Jos jollain tanssikerralla on vähän vaihtavia miehiä, silloin minä tanssin itse "parittomien" daamien kanssa. Sitä ei tarvitse lainkaan jännittää - olen kokenut opettaja ja varma viejä, ja minun kanssani voi tanssia ihan rennosti ja rohkeasti. Palautteen antajana haluan aina olla enemmän positiivista kuin rakentavaa kritiikkiä harrastava - oppilaiden lähtökohdan mukaan! (Jotkut kertovat erikseen haluavansa paljon rakentavaa kritiikkiä.)

Sanomattakin selvää on, että kaikki tämä tapahtuu luottamuksella.

Tervetuloa kursseille, ja toivottavasti saat tanssista uutta virtaa elämääsi!"